

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЖИТОМИРСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ІВАНА ФРАНКА**

**НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ІНСТИТУТ
ФІЛОЛОГІЇ ТА ЖУРНАЛІСТИКИ**

КАФЕДРА СЛОВ'ЯНСЬКИХ І ГЕРМАНСЬКИХ МОВ

БАШМАНІВСЬКИЙ ОЛЕКСІЙ ЛЕОНІДОВИЧ

**ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
ПРЕДМЕТІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО
ЦИКЛУ**

МОНОГРАФІЯ

**Вид-во ЖДУ ім. І. Франка
Житомир
2010**

УДК 37.025:8

ББК 23

Б37

Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка від 25 грудня 2009 року, протокол № 6

Рецензенти: Дубасенюк О.А., доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Мойсієнко В. М., доктор філологічних наук, професор, директор ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Пультер С. О., кандидат педагогічних наук, професор Житомирської філії Європейського університету.

Копетчук В. А., кандидат педагогічних наук, проректор з навчальної роботи Житомирського інституту медсестринства.

Башманівський О.Л.

Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. - 193 с.

У монографії розглядається проблема формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу, а також відображені результати педагогічних досліджень з даної теми. Для вчителів, студентів, аспірантів, різних категорій педагогічних працівників.

УДК 37.025:8

ББК 23

Башманівський О.Л., 2010 р.

ЗМІСТ

I ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ. 4

1.1. Формування інтелектуальних умінь як наукова проблема у
світовій педагогіці.....4

1.2. Проблема формування інтелектуальних умінь у вітчизняній
педагогіці.....15

1.3. Поняттєво-категоріальний апарат дослідження.....39

II ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО ЦИКЛУ. 61

2.1. Діагностика стану сформованості інтелектуальних умінь у
процесі навчання предметів мовно-літературного циклу.....61

2.2. Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь
старшокласників.....79

2.3. Структурні та функціональні компоненти моделі
формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі
навчання предметів мовно-літературного циклу.....95

2.4. Управління дидактичним процесом формування
інтелектуальних умінь старшокласників при викладанні предметів
мовно-літературного циклу.....131

III ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО ЦИКЛУ.....136

3.1. Організація дослідно-експериментальної перевірки моделі
формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі
навчання предметів мовно-літературного циклу.....136

3.2. Узагальнення результатів педагогічного експерименту з
проблеми дослідження.....138

IV ФАКУЛЬТАТИВНИЙ КУРС "ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ПРЕДМЕТІВ МОВНО- ЛІТЕРАТУРНОГО ЦИКЛУ ".....144

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....147

I ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ У ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИЦІ НАВЧАННЯ

1.1 Формування інтелектуальних умінь як наукова проблема у світовій педагогіці

Постійне оновлення і відтворення інтелектуального потенціалу суспільства вимагає розробки нових концепцій розвитку і навчання учнівської молоді. Соціальне замовлення – стати у третьому тисячолітті державою інтелекту – вимагає нової теорії інноваційної освіти, компонентами якої є сучасні філософські, аксіологічні, семантичні, фізіологічні, психолого-педагогічні та інші погляди на людину. На розв’язування цих завдань спрямовані Державна національна програма „Освіта” („Україна ХХІ століття”) (1993), Закон України „Про освіту” (1996), Закон України „Про загальну середню освіту” (1999), Національна доктрина розвитку освіти (2002) та інші.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки процес формування інтелектуальних умінь старшокласників цікавить багатьох учителів-практиків і науковців. Вивчення педагогами, психологами, філософами і мовознавцями різних аспектів цієї проблеми дає змогу з’ясувати певну суперечність між зростаючими вимогами суспільства до інтелектуального розвитку молоді і недостатньою розробкою дидактичних засад формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу.

Проблема формування інтелектуальних умінь постійно перебувала у сфері досліджень дидактики. Інтелектуальні вміння – це основа інтелектуального розвитку, в свою чергу інтелектуальний розвиток – еволюція людства. Дослідження цього складного явища розпочалося ще на етапі виникнення освіти й виховання і продовжується в сучасному навчально-виховному процесі. На основі досліджень з історії педагогіки [129], [187], [188], [189], [190] виділяємо такі періоди розвитку проблеми з формування інтелектуальних умінь у теорії та практиці навчання: *I етап* – епоха Античності (до V ст.); *II етап* – дидактичні системи Середньовіччя та епохи Відродження (V – I пол. XVII ст.); *III етап* – дидактичні теорії та системи епохи Просвітництва (I пол. XVII

ст. – XIX ст.); *IV етап* – дидактичні новації (кінець XIX ст. – до наших днів).

До проблеми розвитку інтелекту людство звернулося ще за часів Античності (до V ст.). Освіта в епоху Античності в полісах Давньої Греції та Риму займала особливе місце в суспільстві та розглядалася як невід’ємний обов’язок кожного вільного громадянина. Заборона на отримання освіти була однією з форм покарання людини. Школи як основний тип навчальних закладів мали свою полісну специфіку й відрізнялися одна від одної особливостями організації навчального процесу, але форма та специфіка організації самої освітньої діяльності були практично ідентичними для всіх навчальних закладів цього історичного періоду [129], [199].

В Афіській освітній системі виникла диференціація навчального матеріалу на окремі предмети залежно від спеціальності вчителя – кіфариста, граматиста, гімнаста чи філософа, що сприяло формуванню інтелектуальних умінь у підростаючого покоління [129], [187].

Римська система навчання однією з перших розпочала використовувати підручники та методичні рекомендації для вчителів, що не тільки полегшувало їх роботу, а й сприяло формуванню інтелектуальних умінь у молоді. Вся римська система навчання була спрямована на виконання основного завдання – передачу культурно-історичних знань певного полісу молоді та загальному інтелектуального розвитку учнів [186], [187], [190].

Значний внесок у розвиток дидактики, зокрема з проблеми формування інтелектуальних умінь, зробили відомі грецькі філософи, які, відповідно до своїх філософських концепцій, пропонували особливі прийоми формування інтелектуальних умінь. Так, заснована Піфагором (570-500 до н.е.) школа, за його задумом, мала будувати свою діяльність на гармонії мислення, відчуттів і бажань і збагачувати учня інформацією з різних предметів [129, с. 7-12], [199].

Зовсім іншою була концепція філософа Сократа (469-399 рр. до н.е.). Вона базувалась на самостійному пошуку істини у бесіді з учителем і отримала назву „евристична або сократівська бесіда”. Саме така бесіда стала одним із найкращих методів формування інтелектуальних умінь у процесі навчання предметів різних циклів і отримала своє подальше продовження на різних етапах

становлення дидактики як теорії навчання [129, с. 11-12], [189], [199].

Відомий філософ і педагог античності Платон (427-347 до н.е.) у творах „Держава”, „Закон” запропонував певну методику формування інтелектуальних умінь, а саме – ігрову форму навчання, яка була універсальною для навчання дітей і підлітків при вивченні певної галузі науки [129, с. 11-12], [189], [199].

У своїх дослідженнях щодо сутності освіти грецький учений-філософ Аристотель (384-322 до н.е.) дійшов висновку, що необхідно розвивати не тільки емоційну, чуттєву, вольову й інтелектуальну сферу особистості. При цьому він у своїх творах „Аналітика”, „Категорії”, „Про душу” відзначив, що інтелект еволюціонує в тісному зв'язку з різними психічними процесами, зокрема й із сприйняттям. Учений критикував вербальні методи навчання і вважав, що для інтелектуального розвитку потрібно звертати увагу на власний досвід, і на основі своїх асоціацій та елементів аналізу формулювати поняття для різного рівня спілкування [189], [199].

Отже, епоха Античності своїми філософськими концепціями сприяла зародженню та формуванню засад інтелектуальної освіти, зокрема розвитку елементарних методик формування інтелектуальних умінь у процесі викладання основ наук. Для викладачів предметів певного циклу це мало величезне значення.

Дидактичні системи Середньовіччя та епохи Відродження (V ст. – I пол. XVII ст.) характеризуються вивченням особистості людини через пізнання Бога, тобто теологія, богослов'я та філософія утворюють підвалини для сприйняття світу та розвитку людини. Інтелект у ці часи вважають даром Божим [62], [188].

Саме тоді виникає система лицарського виховання, яка сприяла не лише фізичному розвитку дітей та молоді, але й формувала в них необхідні інтелектуальні вміння, адже це було потрібно і для ведення бойових дій, і для вирішення державних справ [129, с. 27], [187], [188]. У цей історичний період виникає освіта для дівчат – інтелектуальний розвиток жінки стає невід'ємною частиною розвитку суспільства [129].

В епоху Відродження продовжується формуватися ідея розвитку інтелектуальної сфери особистості. Це стає основою однієї з провідних філософсько-психологічних течій у педагогічній науці епохи Відродження, а саме Гуманістичної течії.

Прибічниками гуманістичних ідей були Франсуа Рабле (1494-1553), Е. Роттердамський (1466-1536), М. Монтень (1533-1592), які основним завданням освіти вважали допомогу учневі виробити власні переконання, своє світобачення і на основі їх сформулювати необхідні інтелектуальні вміння [189], [199].

Педагоги-гуманісти Ф. Рабле (1494-1553) „Гаргантюа і Пантагрюель” [223], М. Монтень (1533-1592) „Досліди” [159], Т. Кампанелла (1568-1639) „Місто сонця” [110] намагалися конкретизувати мету й завдання гуманістичного навчання, його зміст, форми та засоби формування інтелектуальних умінь, визначити методи та засоби навчання основ наук, сформувати вимоги до особистості вчителя, зокрема до методики його викладання. При цьому велику увагу вони приділяли інтелектуальному розвитку дитини, активізації та розвитку творчого мислення, ініціативи учня [110], [159], [223].

Третій етап – дидактичні теорії та системи Просвітництва (I пол. XVII ст. – XIX ст.) – характеризується розвитком психологічної теорії інтелектуалізму, де основним засобом самопізнання і поведінки особистості вчені вважали інтелект. Представники цієї теорії Гоббс (1588-1679), Юм (1711-1776), Лесінг (1729-1781), Герде (1744-1803) стверджували, що основним механізмом функціонування інтелекту є асоціації. Саме на основі асоціацій, вважали вчені, відбувається процес мислення, і вперше у своїх дослідженнях вони застосували термін „асоціативне мислення”. У процесі навчання основ наук це мало надзвичайно велике значення [189], [199].

Варто звернути увагу на теорію так званого вільного виховання, яку пропагував Ж. Ж. Руссо (1712-1778) у романі-трактаті „Еміль, або Про виховання”. Саме цей учений розробив вікову періодизацію в навчально-виховному процесі, враховуючи інтелектуальний розвиток та сформовані інтелектуальні вміння дитини [233].

Аналізуючи погляди французьких філософів цього етапу, потрібно розглянути ідеї Клода Гельвеція (1715-1771) та Дені Дідро (1713-1784) щодо формування інтелектуальних умінь особистості. Клод Гальвецій стверджував у праці „Про розум”, що всі люди від народження мають рівні розумові здібності, рівні можливості для вдосконалення, формування здібностей, інтелекту [189], [199]. Дені Дідро у працях „Систематичне спростування

книги Гельвеція”, „Про людину” заперечував деякі ідеї Клода Гельвеція і відзначав, що кожна людина – це індивідуальність з різними задатками і можливостями. Він пропонує певний перелік інтелектуальних умінь і різні методи їхнього формування. Дені Дідро вважав, що для успішного сприйняття навчального матеріалу учень має користуватися такими інтелектуальними вміннями, як порівняння, узагальнення, визначення суттєвого та ін. А ці вміння, на його думку, мають формуватися у процесі практичної діяльності учнів за допомогою спеціально розроблених вправ та завдань [187], [199].

На думку вчених цієї епохи, школа має перетворитися на заклад, який турбується про розвиток особистості учня, створити умови для розвитку індивідуальності та інтелекту в особистості.

На епоху Просвітництва припадає вчення Я. А. Коменського (1597-1670) – новатора у галузі дидактики. Він вважав школу „майстернею” гуманності та інтелекту. Універсальною є сформована ним мета освіти, що базується на розумінні людини як мікрокосмосу, яка є „найвищим, найдосконалішим творінням”, „воістину є сама в собі не інакше, як гармонія” [113, с. 176]. Я. А. Коменський зазначав, що підтримувати та розвивати гармонійний розвиток особистості потрібно засобами навчання, які будуються на основі певних принципів. Принцип природовідповідності у навчанні займає особливе місце у праці „Велика дидактика” Я. А. Коменського і є основним щодо формування в учнів як інтелекту, так і інтелектуальних умінь [113].

Він вважав, що природне в дитині визначає ступінь її самостійності, активності. Тому основні стадії навчання також ґрунтуються на єдності законів розвитку природи і процесу освіти:

- 1) автопсія (самостійні спостереження на основі розвивальних органів почуттів);
 - 2) автопроксія (практична діяльність);
 - 3) автокресія (застосування, використання здобутих знань у нових обставинах);
 - 4) автолексія (уміння набувати й передавати власні знання)
- [113, с. 236].

У праці „Пансофія” Я. А. Коменський визначив вимоги до всебічної, систематичної освіти та процесу пізнання, його провідною ідеєю було „усіх учити всього” [113, с.126].

Ідеї інтелектуального навчання зустрічаємо в дослідженнях західно-європейських педагогів Й. Г. Песталоцці та Ф. А. Дістерверга. Й. Г. Песталоцці (1746-1827), створивши свою дидактичну систему. Ціннісний аспект освіти він вбачав у розвитку в дітей „істинної людяності” [194]. Й. Г. Песталоцці у працях „Лебедина пісня” та „Пам’ятна записка паризьким друзям про сутність і ціль методу” пропагував ідеї гармонійного навчання особистості, суттєвою частиною якого було формування інтелектуальних умінь, необхідних для суспільної діяльності. Він закликав давати таку освіту, яка забезпечує розвиток розумових здібностей і підвищення рівня самостійності у процесі навчання. Й. Г. Песталоцці виокремлював елементарну освіту, метою якої є правильний, гармонійний розвиток розумових здібностей людини, що забезпечують інтелектуальну самостійність особистості і формування інтелектуальних умінь. Відповідно до цього він розробив власну теорію елементарної освіти та методику початкового навчання, у яку включив елементарні інтелектуальні вміння, які відповідали певній віковій групі [194].

Його послідовник Ф. А. Дістерверг (1790-1866) у праці „Керівництво до освіти німецьких учителів” розглядав освіту як засіб розвитку здібностей дитини для вільного самовизначення. Він вважав, що інтелектуальні вміння учнів мають формуватися відповідно до потреб особистості й умов середовища, у якому вона перебуває [76].

Аналізуючи вчення німецьких педагогів, необхідно також згадати дидактично-філософську концепцію „неогуманізму” В. Гумбольдта (1767-1835), в основі якої лежала грецька філософія, спрямована на розвиток індивіда шляхом ускладнення інтелектуальних завдань – основи для формування інтелектуальних умінь [189]; та Й. Гербарта (1776-1841) („Загальна педагогіка”), який вбачав завдання процесу навчання в активізації пізнавальних інтересів, за сприянням яких відбувається формування інтелектуальних умінь [61].

В епоху Відродження отримали розвиток ідеї німецьких педагогів-філантропістів щодо формування інтелектуальних умінь. Засновником цієї теорії був І. Базедов (1724-1790) („Звернення до друзів людства і заможних людей”), який виступав за гармонійне поєднання інтелектуального і фізичного розвитку дитини [189].

Прогресивні педагоги епохи Просвітництва (І пол. XVII ст. – XIX ст.) саме школу вважали могутнім важелем перетворення суспільного життя; вони сподівалися, що перетворення в освіті,

створення сприятливих умов для навчання дають можливість перебудувати суспільство на інтелектуальних та гуманістичних засадах.

Четвертий етап дослідження формування інтелектуальних умінь – дидактичні новації (кінець XIX ст. – до наших днів) – характеризується розвитком „реформаторської педагогіки”, яка в центр дослідження ставила особистість дитини. Започаткувала цей етап американський педагог Елен Кей (1849-1926) з ”теорією вільного виховання”, а розвивали її прихильники експериментальної педагогіки В. А. Лай (1862-1926), Є. Мейман (1862-1915), А. Біне (1857-1911), О. Декролі (1871-1932), Є. Торндайк (1874-1949), які запропонували основний принцип формування інтелектуальної сфери – принцип саморозвитку дитячої особистості [189], [199].

Дослідження дидактичних новацій буде неповним без ідей М. Монтесорі і С. Френе, які започаткували ідеї „самовиховання” і „самонавчання” особистості. Дидактична система Марії Монтесорі (1870-1952) була розроблена для розумово відсталих дітей, але з часом стало зрозуміло, що її успішно можна застосовувати для навчання будь-якої групи дітей. Методика формування інтелектуальних умінь у праці „Інструкції до мого методу” побудована на основі практичної діяльності учнів зі спеціально розробленим дидактичним матеріалом. Основний метод педагога в роботі з дітьми – спостереження і пасивна допомога. Система дидактичних матеріалів влаштована таким чином, що дозволяє учню самому зрозуміти свої помилки й виправити їх [160].

Відмітимо те, що система М. Монтесорі має і певні суперечності. Зокрема, концепція „спонтанного розвитку дитини”, яка проголошена нею, практично спростовується зарегламентованим режимом „будинків дитини”. Недостатня увага приділяється такому природному виду діяльності дітей, як гра. Недооцінюється в аналізованій системі роль живого слова, праця з реальними, а не штучними матеріалами тощо. У сучасних умовах існує досить широка мережа дошкільних закладів та початкових шкіл, які працюють за системою М. Монтесорі, що поступово вдосконалюється, приводиться у відповідність до потреб сучасного життя та допомагає формувати гармонійно розвинену особистість [160].

Основою навчального процесу в дидактичній системі С. Френе (1896-1966) є створення учнями вільних текстів на вибрану тему. У процесі цієї діяльності учні навчаються порівнювати, аналізувати, виділяти основне в навчальному матеріалі. Вони оволодівають інтелектуальними вміннями, які є базовими для розумової діяльності школяра. Заміна підручників системою карток з дидактичними завданнями також сприяла розвитку творчих інтелектуальних умінь у навчально-виховному процесі експериментальної школи С. Френе, яку він визначив у „Кооперативі світської освіти” [292].

Продовженням цих ідей була концепція „цілісного виховання” Р. Штайнера (1861-1925), що базувалася на філософській праці – „Антропософія”, і в педагогічній науці отримала назву „вальдорфська педагогіка”. Розвиток і освіта, за цією концепцією, є цілісною взаємодією тілесних та духовних сфер особистості індивіда з аналогічними сферами зовнішнього світу. До інтелектуальних умінь, що формувалися на заняттях прихильників цієї концепції, можна віднести вміння переносити знання в інші умови, вміння передбачати тощо. Особливістю цієї концепції був перехід до продуктивних методів викладання, які сприяли формуванню інтелектуальних умінь школярів [190], [199].

Наприкінці XIX – початку XX ст. була започаткована теорія екзистенціалізму, яка в основі своїй мала однойменну філософську концепцію, це теж відіграло певну роль і процесі формування інтелектуальних умінь особистості. Представниками цієї течії були Ж. П. Сартр (1905-1980), К. Ясперс (1883-1969), А. Маслоу (1902-1987), які вважали, що людина повинна створювати себе сама і має для цього всі рушії. Формування інтелектуальних умінь учнів у педагогіці екзистенціалізму відбувалося відповідно до потреб окремого індивіда і за власне розробленою технологією, яка базувалася на самостійній дослідницькій діяльності учнів. Значну увагу в цій концепції приділяли розвитку пам’яті та застосуванню в навчально-пізнавальному процесі її різних форм – логічної, моторної, зорової, що також сприяло інтелектуальному розвитку школяра [129, с. 236-248], [190], [199].

Аналізуючи сучасні дидактичні концепції формування інтелектуальних умінь, вважаємо за необхідне розглянути „структуру інтелекту” дидактичної концепції Дж. Гілфорда (1897-1987). Ця концепція була покладена в основу багатьох психолого-

педагогічних досліджень діагностики, прогнозування, навчання і розвитку обдарованих дітей у світовій практиці. Її розглядають як одну з найбільш відомих моделей формування інтелекту школяра.

Дж. Гілфорд виділяє декілька загальних фундаментальних факторів інтелекту:

- пізнання – сприйняття і розуміння запропонованого матеріалу;
- пам'ять – запам'ятовування і відтворення інформації;
- конвергентне мислення – логічне, послідовне мислення, що проявляється у вирішенні задач, які мають єдину правильну відповідь;
- дивергентне мислення – альтернативне мислення, яке відступає від логіки, що проявляється при виконанні завдань з багатьма варіантами рішення;
- оцінка – твердження про правильність запропонованої ситуації [63, с. 433-456].

Спосіб класифікації інтелектуальних факторів, запропонований Дж. Гілфордом відповідно до змісту навчального матеріалу, може бути представлений так: образний, символічний, семантичний, біхевіористичний (соціальний) інтелект [63].

Зміст тієї чи іншої розумової операції дає, як стверджує Дж. Гілфорд, не менше шести видів кінцевого розумового продукту: елементи (одиниці об'єктів), класи, відношення, системи, трансформації, прогнозування.

Ці три класифікації запропоновані Дж. Гілфордом [63] у вигляді куба, кожний вимір якого є одним із способів визначення певних факторів. В одному вимірі розташовуються різні види операцій; в іншому – різні види кінцевого розумового продукту; в третьому – різні види змісту [63]. Це одна з найбільш відомих моделей формування інтелекту, на яку ми будемо спиратися в нашому дослідженні.

Аналіз педагогічних технологій формування інтелектуальних умінь не може бути повним без розгляду концепції „фізичного інтелекту”. Ідеї цієї теорії потрібно шукати у праці Ф. Гальтона (1822-1911) „Спадковість таланту. Її закони та наслідки”, який вважав, що при формуванні інтелектуальних умінь необхідно звертати увагу на особливості перебігу сенсорних процесів. Пізніше цей напрямок розвивав лікар-педагог Стенлі Холл (1846-1926) [199]. Розробка концепції „фізичного

інтелекту” продовжується і сьогодні (Г. Доман, Ж. Доман, Є. Томас та інші) [187], [199].

Цікавим є підхід, запропонований Гленом Доманом. Пропонуючи поняття „фізичний інтелект”, учений акцентує увагу на шести життєво важливих уміннях людини: рухові, мовні, мануальні, візуальні, слухові, тактильні, що сприяють формуванню інтелектуальних умінь [199].

Більша частина представників цієї теорії схиляється до ідеї спадковості, але Г. Доман вважає, що ступінь розвитку вмінь, у першу чергу, залежить від інтенсивності їх використання, тобто виключно від середовищних факторів. Учений також наполягає на тому, що чим раніше певне вміння починає розвиватися, тим більшого рівня воно може досягти. Результатом його дослідження були методики фізичного розвитку дитини і навчання дітей читанню до 1,5 років [199].

У сучасній зарубіжній дидактиці перелік концепцій формування інтелектуальних умінь досить великий, але найпопулярнішим вважається положення, розроблене відомим американським ученим Дж. Рензулі. Відповідно до нього обдарованість дитини є поєднанням трьох характеристик: інтелектуальних умінь (що перевищують середній рівень), креативності, наполегливості (мотивація, орієнтована на завдання) [199], [187].

Крім того, в цьому положенні враховані знання на основі досвіду (ерудиція) та сприятливе навколишнє середовище.

Автор зазначає, що кількість обдарованих дітей може бути набагато більшою, ніж при перевірці за „тестами інтелекту” або творчих досягнень. Він не пов’язує поняття „обдарованості” лише з високими оцінками з кожного параметра. Приваблює демократичність цієї концепції, адже вона дозволяє зарахувати до категорії інтелектуально розвинених тих, хто виявив високі показники хоча б по одному з параметрів [199].

Концепція Дж. Рензулі активно використовується для вирішення дидактичних проблем. Розкриваючи повною мірою зміст обдарованості як природного явища, Дж. Рензулі достатньо визначено вказує напрям педагогічної роботи з розвитку інтелектуальних умінь. Необхідно зазначити, що термін „обдарованість” він замінив на термін „потенціал”. Це свідчить, що концепція є універсальною схемою. Вона застосовується для розробки системи завдань з формування

інтелектуальних умінь не тільки обдарованих, але й інших категорій дітей.

Зазначена Дж. Рензулі тріада факторів, трохи в модифікованому вигляді, присутня в більшості сучасних зарубіжних дидактичних концепціях. Наприклад, у концепції П. Торренса та Ф. Фельдхьусена [187], [199].

Найбільш цікавий варіант моделі інтелектуального розвитку – „п'ятифакторна модель” А. Танненбаума для формування інтелектуальних умінь учнів. Він підкреслює, що сама по собі наявність інтелектуальних творчих умінь не може гарантувати реалізацію особистості в навчальній діяльності. Для цього необхідна взаємодія п'яти умов, що включають зовнішні і внутрішні фактори: загальні вміння, спеціальні вміння в конкретній галузі, стимулююче оточення (сім'я, школа), випадкові фактори, спеціальні характеристики випадкового характеру [190], [199].

Багаторічні дослідження відомого педагога-дослідника К. Хеллера щодо спеціального навчання обдарованих дітей сформували багатофакторну модель обдарованості, яка враховує інтелектуальні вміння і може бути підґрунтям для експериментального навчання. Модель включає: фактори обдарованості (інтелектуальні вміння, креативність, соціальну компетентність тощо); фактори навколишнього середовища (мікроклімат у сім'ї, мікроклімат у класі тощо); досягнення (спорт, мови, науки тощо); некогнітивні особистісні особливості (вирішення стресових ситуацій, стратегія роботи і навчання тощо). Для сучасного школяра це має надзвичайно велике значення [199].

У 1909 р. американська вчителька Еллен Паркхерст запропонувала будувати всю навчальну роботу відповідно до Дальтон-плану, згідно з яким класно-урочна система замінювалася самостійною роботою в лабораторіях під керівництвом учителя-наставника, що, в свою чергу, розвивало дослідницьку діяльність учнів і сприяло розвитку творчих інтелектуальних умінь. Адже саме самостійна діяльність формує в учнів такі вміння, як аналіз, виділення головного, порівняння, узагальнення та інші, що сприяють розвитку інтелекту [177], [199].

У дидактиці відомий „метод проектів”, згідно з яким учні розробляли певний проект, а залежно від його спрямованості визначали зміст, методи і форми організації навчальної діяльності учнів. Метод проектів знайшов застосування в експериментальній школі Дьюї

(Чикаго, 1896-1903 pp.), а розробив його дидакт Вільям Х. Кіпатрік (1871-1965). Сутність цієї форми навчання полягає у застосуванні ідеї Дьюї „навчання через дію”. Замість традиційних предметів навчання були введені проекти, що дозволяли поєднувати роботу і навчання, стимулювати інтелектуальну діяльність та формувати інтелектуальні вміння [177, с. 232], [190], [199].

Отже, можна зробити висновок, що історія формування інтелекту, а разом з тим й інтелектуальних умінь розпочалася ще у первісному суспільстві та мала активний розвиток у всіх наступних історичних епохах. Кожен період дослідження цієї проблеми (I етап – епоха Античності (до V ст.); II етап – дидактичні системи Середньовіччя та епохи Відродження (V – I пол. XVII ст.); III етап – дидактичні теорії та системи епохи Просвітництва (I пол. XVII ст. – XIX ст.); IV етап – дидактичні новації (кінець XIX ст. – до наших днів)) зробив певний внесок у теорію та практику навчання. Але всі досліджені зарубіжні дидактичні системи підходили до проблеми формування інтелектуальних умінь опосередковано, не виділяючи окремо формування інтелектуальних умінь у процесі навчання конкретних предметів.

1.2 Проблема формування інтелектуальних умінь у вітчизняній педагогіці

Аналізуючи здобутки світової дидактики щодо формування інтелектуальних умінь учнів, ми не можемо не звернути увагу на зародження та розвиток дидактичної думки у вітчизняній педагогіці. На основі досліджень [101], [102], [103], [280] виділяємо наступні етапи в історії дидактики щодо формування інтелектуальних умінь: *I етап* – дохристиянський період та період Київської Русі (до XIV ст.); *II етап* – дидактичні системи епохи Відродження (XIV – поч. XVII ст.); *III етап* – дидактичні теорії та системи епохи Просвітництва (XVII – XIX ст.); *IV етап* – дидактичні новації (XIX – XX ст.); *V етап* – сучасні вітчизняні дидактичні концепції (з кінця XX ст.).

Зародження та формування засад слов'янської педагогічної думки відбувається в дохристиянський період та в період розвитку українського шкільництва Київської Русі (до XIV ст.). Прийоми і методи навчання мають тисячолітню історію. Вони стали фундаментом для сучасних дидактичних систем загалом і для

формування інтелектуальних умінь зокрема. Перші ідеї розвитку інтелекту мали свій початок ще в первісному ладі, коли навчання дітей відбувалося шляхом залучення їх до конкретних видів діяльності – виготовлення зброї, мисливства, язичницьких релігійних обрядів тощо [101], [103], [129].

Ритуали та обряди стали традиційними умовно-символічними діями, що виступали основними прийомами і методами формування інтелектуальних умінь. Необхідно відмітити, що слов'янська міфологія не менш багата на навчальні технології, ніж грецька, недостатньо відома. За цієї історичної епохи певні пізнавальні дії виступали прототипом інтелектуальних умінь, у зв'язку з відсутністю такого поняття як у мові, так і в освіті [129].

З появою письменства з'являються письмові свідчення про появу дидактичних систем у Київській Русі. У „Повісті временних літ” – найдавнішій пам'ятці слов'янської писемності – говориться про те, як у 988 р. князь Володимир Великий організував першу християнську школу з метою інтелектуального поступу русичів, перейнявши досвід візантійців. Запрошені грецькі вчителі передавали свої знання та вміння дітям знаті Київської Русі [101], [102], [103].

У 1030 р. Ярослав Мудрий (978-1054) заснував школу для обдарованих дітей з метою формування інтелектуальної верхівки в суспільстві. Пізніше з'являються школи грамоти для дітей міщан і школи „учіння книжного” для дітей знаті, у яких вже не тільки формувались навички читання й письма, а й вивчався весь комплекс середньовічних наук. Важливий внесок у формування інтелектуальних умінь зробили монастирі – з появою церковних шкіл, які, маючи богословсько-філософський зміст, приділяли увагу навчанню „грамоти та арифметики”. Варто звернути увагу на Києво-Печерський монастир, який став літописним інтелектуальним центром Київської Русі [102], [103], [261].

У XI ст. набула розвитку жіноча освіта. У Києві (при Андріївському монастирі) відкрилося перше в Європі жіноче училище, де дівчат навчали читати й писати. У 1608 році ігумен Києво-Печерського монастиря Феодосій запровадив для ченців монастирську школу. Навчання грамоти проводилося лише для тих, хто поповнював ряди чорноризців. Провідна роль серед монастирів стосовно випуску книжної продукції належала Києво-Печерській лаврі, де богословська освіта досягла рівня візантійської духовно-

патріаршої академії. З її стін вийшли видатні діячі давньоруської культури (Нестор-літописець, князь-монах Святослав Давидович, чернець Іларіон та інші) [101], [102], [129].

Поповнення освіченими людьми (для розв'язання складних питань державного управління) здійснювалося за допомогою шкіл грамоти, які перебували під патронажем світської влади. З кінця XI – на початку XII століття з'явилося поняття „навчання грамоті”, яке тлумачилось, як навчання дітей письма, читання, лічби й хорового співу і було рівнозначним елементарній початковій освіті. Мережа шкіл обмежувалася містами, навчання здійснювалося за кошти батьків і, таким чином, було фактично недоступним для незаможного населення [261], [280].

Давньоруський метод навчання – „повчання”, тобто заповіт відомих особистостей своїм дітям і внукам. Доповнювали засади національної етнопедагогіки ідеями видатних мислителів Київської Русі. „Повчання Володимира Мономаха (1117)” – не тільки літературно-історичний документ, а й педагогічний трактат, який має велику роль у дослідженні нашої проблеми, тому що засвідчував важливість проблеми формування інтелектуальних умінь підростаючого покоління [103].

З XII ст. на Русі був відомий буквоскладальний метод, роль перших текстів виконували акровірші – невеликі молитви. Навчальними книгами були Часослов, Псалтир. Арифметичні операції, що сприяли формуванню розумових дій (нумерація, подвоєння, додавання, віднімання, множення), здійснювалися учнями за допомогою пальців, суглобів, абаки (дошки, розділеної на смуги, де пересувались камінчики, кості), гральних кубиків з нанесеними точками, паличок. Це формувало в дітей та молоді такі вміння, як пошук схожості та відмінності, знаходження головного, узагальнення та інші [101], [129], [261].

Крім того, на території Київської Русі існували школи, що за рівнем освіти поділялися на „школи грамоти” та „школи книжного вчення” (тобто елементарні та підвищеного типу), за місцем створення та функціональної належності – двірцеві, церковні, монастирські та парафіяльні школи, ремісницькі училища. Все це створило передумови для формування інтелектуальних умінь підростаючого покоління, адже дітей навчали порівнювати, зіставляти, виділяти головну думку та іншого при вивченні таких предметів, як грецька, слов'янська, церковне читання.

Дидактичні системи Відродження (XIV – поч. XVII ст.) сформувалися в Україні під впливом західних дидактичних течій – гуманізму, реформації, єзуїтської школи. Пробуджувалися прагнення до вищої освіти, потреби підняти рівень знань суспільства. У цей час виникають перші братські школи в містах Туреві, Володимир-Волинському, Львові, Луцьку, Острозі на кошти меценатів. За змістом і рівнем освіти це були середні школи, що забезпечували досить високу на той час загальну освіту, яка не поступалася школам Західної Європи. За організацією ж навчання і розпорядком шкільного життя братські школи перевершували західноєвропейські школи того часу. На початку XV ст. у більшості братських шкіл почала встановлюватися класно-урочна система занять; в основу навчання грамоти був покладений буквоскладальний метод, управління братськими школами здійснювалось за демократичними принципами. Навчання учнів відбувалося на основі підручників, розроблених самими викладачами. Учні навчали читанню, співу, письму та військових справ. Цікавим, на наш погляд, є також поділ учнів на класи, відповідно до рівня інтелектуального розвитку, потенційних можливостей, віку та рівня складності навчальної діяльності. Ця градація дозволяла розробити відповідну систему вправ (на виділення головного у тексті, узагальнення матеріалу, порівняння тощо) та форм навчальної діяльності (учні вчилися вести дискусії, полемічні бої, складати промови, робити висновки), які сприяли формуванню інтелектуальних умінь учнів. Братські школи підняли рівень інтелектуального життя країни – з них вийшла перша українська інтелігенція [102], [129], [261].

За доби правління Україною Богданом Хмельницьким виникає так звана козацька педагогіка, яка пропагувала систему виховання лицаря-козака. Ця система охоплювала не тільки фізичне та психофізичне загартування, а й ґрунтовне інтелектуальне навчання воїна-захисника. Викладачі козацьких шкіл – колишні воїни – намагалися не тільки навчити учнів грамоти, а й навчити їх думати – приймати виважене рішення на основі аналізу й встановлення причинно-наслідкового зв'язку. Деяка обмеженість методик навчання компенсувалася творчою винахідливістю викладачів [261].

Учні козацьких шкіл виконували завдання не тільки репродуктивного, а й творчого характеру, що сприяли формуванню певних інтелектуальних умінь: порівняння, узагальнення, виділення

головного, побудова стратегії військової діяльності [101], [102], [103].

Отже, дидактичні системи епохи Відродження в Україні сприяли інтелектуальному розвитку учнів, використовували сучасні на той час дидактичні методи і прийоми для формування творчої особистості [19].

Дидактичні теорії та системи Просвітництва (поч. XVII ст. – XIX ст.) виникли під впливом доби європейського Відродження, що мала суттєвий вплив на освітньо-культурний розвиток України. З'являються праці вчених-дослідників П. Русина (1470 – 1517) „Пісні Павла Русина з Красно” і Ю. Дрогобича (невідомо – 1494) „Прогностична оцінка нинішнього 1481 року”, які поклали початок дослідженням розвитку педагогічної думки українського народу. У цей час видаються підручники Стефана Зизанія „Катехізис” (1597), Лаврентія Зизанія „Наука читання і розуміння” (1610), М. Смотрицького „Граматика” (1619), Павла Беринди „Лексикон” (1627), у систему вправ до яких включаються окремі завдання на розвиток інтелектуальних умінь [103], [261].

Педагогічна діяльність С. Полоцького (1629-1680) та Ф. Прокоповича (1681-1736) містила елементи інтелектуального навчання, хоча з деяким релігійним забарвленням. Учені пропонували вивчати такі предмети як слов'янська, латина, богослов'я, філософія та інші [103], [261].

Києво-Могилянська академія XVII – XVIII ст. своєю науковою роботою та культурно-інтелектуальною діяльністю сприяла розвитку інтелектуальних умінь у своїх слухачів. Зберігши традиції українських братських шкіл, вона за своєю структурою, обсягом і змістом навчальних програм відповідала вимогам, що ставилися перед європейською вищою школою щодо формування інтелектуальної сфери особистості. Особлива увага зверталася на вивчення теоретичних, загальноосвітніх, етично-філософських дисциплін.

Одним з перших українських педагогів, хто звернув увагу на розумове виховання і сформулював свою позицію щодо інтелектуального розвитку молоді, був Г. С. Сковорода (1722-1794). На думку Григорія Сковороди, інтелектуальний розвиток кожного залежить від природного покликання, знаходження та задоволення цього покликання. Джерела розуму, на думку Г. С. Сковороди, потрібно не тільки шукати в природі, самій людині, реальній

дійсності, просторі творчої діяльності, а й розвивати розумові вміння, які сприятимуть загальному розвитку особистості [250].

Г. С. Сковорода сформулював у своїх працях-байках „Вбогий жайворонок”, „Ворона і Чиж”, „Жайворонки” такі дидактичні поради для вчителів: пробуджувати прагнення до знань, формувати навички розумової праці, розвивати бажання вчитися, ініціативу, самостійність, наполегливість в опануванні знань, вивчати і розвивати природні задатки дитини, вчити мислити, розвивати духовні сили, орієнтуватися на вік дитини, викладати доступно, точно, ясно, доказово, забезпечуючи активність, самостійність, любов до науки, систематичні та постійні зусилля розуму [250].

У першій половині XIX століття українська педагогічна думка щодо формування інтелектуальних умінь мала розвиток завдяки культурно-освітній діяльності М. Шашкевича, І. Вагилевича, Я. Головацького, Й. Левицького та інших. Згадати також необхідно педагогічну діяльність О. Духновича (1803-1865) та його працю „Народна педагогіка на користь училищ і вчителів сільських” (1857) і діяльність Кирило-Мефодіївського товариства, які розумове виховання ставили за пріоритетне в навчально-виховному процесі [82].

Виходячи з принципу природовідповідності, О. Духнович вимагав врахування вікових та індивідуальних особливостей вихованців у навчально-виховному процесі. Ця вимога була основою його дидактичних поглядів щодо формування інтелектуальної сфери особистості. На принципі природовідповідності і ґрунтуються думки Олександра Васильовича про рівномірний розвиток фізичних та інтелектуальних сил дитини. Цьому принципу підпорядковувався і зміст розумового, морального, фізичного та трудового виховання. Достатню увагу О. Духнович приділяв розробці дидактичних прийомів. На перше місце він поставив наочність, потреба в якій, на його думку, впливає з конкретності мислення дитини. Для того, щоб дитина не зневірилась у власних силах, щоб не гальмувався її розвиток, необхідно дотримуватися принципу доступності у навчанні [82].

Для свідомого засвоювання знань потрібно, вважав О. Духнович, розвивати в дітей пізнавальну активність. О. Духнович наголошував на тому, що школяр повинен уміти переказувати матеріал логічно, писати грамотно, виступати в диспутах, відстоюючи свою думку, навчатися самостійно [82].

На цей етап розвитку педагогічної думки в Україні припадає діяльність К. Д. Ушинського (1824-1870), який, високо оцінюючи дослідження Я. А. Коменського, обґрунтував дидактичні принципи свідомості, наочності, систематичності, міцності засвоєння знань. Центральне місце в його дидактичній системі навчання займає розкриття проблем оптимізації пізнавальної активності школярів, емоційності навчання, розвиток мислення й мовлення учнів, забезпечення наступності в навчанні та належна організація самостійної роботи і творчості учнів. К. Д. Ушинський запропонував шляхи розв'язання навчальних проблем у розумовому вихованні, спрямованому на формування інтелектуальних умінь в учнів [284], [285].

Як видатний педагог-методист, К. Д. Ушинський дав низку цінних порад щодо організації навчально-виховного процесу в школі стосовно інтелектуального розвитку особистості. На його думку, для правильної організації навчання дітей, розвитку їх розумових здібностей та формування інтелектуальних умінь треба враховувати їхні вікові та індивідуальні особливості, передбачати правильне дозування змісту навчального матеріалу, посиленість його для учня, послідовність і систематичність вивчення, розвиток свідомості й активності, міцність засвоєння знань, зв'язок навчання з вихованням та ін. Ці дидактичні принципи навчання він детально розробив у своїх працях: „Керівництво до викладання рідного слова”, „Педагогічна подорож по Швейцарії”, „Рідне слово”, „Дитячий світ” [284], [285].

К. Д. Ушинський вважав, що у процесі навчання необхідно розвивати пам'ять – пасивну (мимовільну) і активну (довільну), використовувати повторення навчального матеріалу. Однак потрібно уникати механічного заучування, зазубрювання, що не сприятиме формуванню інтелектуальних умінь. Неприпустиме перевантаження учнів, перевтома. Водночас навчання не може бути й розвагою.

У дидактичній концепції К. Д. Ушинського велика увага приділялась використанню наочності. Прикладом умілого використання наочності в навчанні можуть бути його книжки для дітей „Рідне слово”, „Дитячий світ” та інші [284], [285].

Значну увагу приділяв учений-дидакт розробці методики роботи вчителя на уроці з метою формування інтелектуальних умінь, радив запроваджувати різноманітні ефективні методи навчання: пояснення нового матеріалу, повторення вивченого,

вправи, письмові та графічні, індивідуальні й фронтальні форми роботи на уроці, облік знань учнів тощо. Звертав увагу К. Д. Ушинський на питання реалізації на уроці освітньої та виховної мети навчання. Щоб привчити учнів до самостійної роботи, прищепити їм інтерес до навчання, треба допомагати їм, розвивати їхнє мислення, виховувати працездатність, вчити порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, передбачати. Він був прихильником поєднання існуючих на той час елементів формальної (розвиток пам'яті, уваги, мислення, мови) і матеріальної (засвоєння змісту навчальних предметів) освіти [284].

І. Я. Франко (1856-1916) у своїй літературній та суспільній діяльності також звертався до проблем інтелектуального розвитку молоді. Він вважав, що для розумового розвитку дітей потрібні твори, які б викликали духовне задоволення, учили мудрості життя, любові до правди, до праці, до прогресу, до вітчизни, які виховували б громадянина і борця. Інтелектуальне мислення, самостійність у судженнях, передові погляди на життя, всупереч церковній авторитетності і догматизму, – такі якості, на думку І. Я. Франка, необхідно прищеплювати дитині, розвиваючи відповідно її духовні потреби. Звичайно, для цього вчителеві потрібне глибоке знання психіки дитини, її способу мислення, потрібна наполеглива праця вихователя зі своїм учнем [291].

Отже, дидактичні системи епохи Просвітництва у вітчизняній педагогіці розвивали національну школу, йдучи за найкращими зразками європейської освіти, робили акцент на інтелектуальний розвиток молоді.

Дидактичні новації (XIX – XX ст.) у вітчизняній педагогіці збагатили попередній досвід ідеями національної освіти й розробили теоретичні та практичні засади сучасної школи.

Відомий учений-педагог С. Ф. Русова (1856-1940) [231], [232] у працях „Дидактика”, „Нова школа” головним завданням розумового виховання в школі вважала нагромадження наукових знань про природу суспільства й людину, оволодіння основними розумовими операціями, формування інтелектуальних умінь, світогляду. Формуванню інтелектуальних умінь С. Ф. Русова надавала першочергового значення, оскільки вони є базою розвитку учнів, сприяють навчальному прогресу. Основою формування інтелектуальних умінь, на думку С. Ф. Русової, слугує розвиток сприймання, уваги та пам'яті. Для формування інтелектуальних

умінь є необхідним також розвиток органів відчуття дитини, особливо зору, дотику, слуху, в процесі якого формуються уміння порівнювати та узагальнювати [231], [232].

Продовжуючи історію дослідження формування інтелектуальних умінь, варто звернути увагу на завдання розумового виховання і навчання молоді, сформовані Г. Г. Ващенком (1878-1967) [49]. Його курс педагогіки – „Загальні методи навчання” – був спрямований на те, щоб „дати молоді систематичні знання, що стояли б на рівні сучасної науки та відповідали вимогам історичного поступу України; розвинути в молоді так звані „формальні здібності інтелекту” – спостережливість, пам'ять, творчу уяву й логічне мислення” [50, с. 323].

Тенденція розвитку проблеми формування інтелектуальних умінь у школярів відображена в ХХ ст. у вітчизняній дидактиці періодами: виховання активності і самостійності учнів (20-ті роки); боротьбою за ґрунтовне засвоєння базових наук і підвищення якості знань учнів (30 – 50-ті роки); цілісним підходом до процесу навчання (60 – 80-ті роки). Третій період визначав новий рівень у розвитку дидактики. Завданням цього етапу було підвищення ролі педагогічної теорії у вдосконаленні навчально-виховного процесу, зміцнення її випереджувальної функції по відношенню до педагогічної практики, а з іншого боку – посилення ролі практики розвитку педагогічної теорії [101], [102], [261].

Перший період у вітчизняній педагогіці (виховання активності і самостійності учнів) щодо розвитку інтелектуальних навичок учнів характеризується педагогічною діяльністю А. С. Макаренка (1888-1934). У працях „Книга для батьків” та „Лекції про виховання дітей” учений визначив певні положення, які потрібно враховувати при формуванні інтелектуальних умінь: учнівське самоуправління, метод колективної оцінки дій учня, метод „перспективних ліній”, перехід від вимог викладача до самостійних вимог особистості до себе [143].

У радянській дидактиці також був популярний „бригадно-лабораторний метод”, згідно з яким класно-урочна система замінювалася самостійною роботою в лабораторіях під керівництвом учителя-наставника – як модифікація Дальтон-плану, але з опорою на колективну роботу, яка сприяла формуванню інтелектуальних умінь тільки у „генераторів” ідей проекту [144].

Психологічні дослідження ХХ ст. щодо формування інтелектуальних умінь характеризуються впровадженням

„діяльнісного підходу”, що об’єднує вчених, для яких основа психіки – це функція мозку. Цей підхід збагатив процес навчання предметів різних циклів. Інтелектуальному розвитку індивіда приділяв особливу увагу Л. С. Виготський (1896-1934) у працях „Педагогічна психологія”, „Проблема навчання і розумового розвитку у шкільному віці” та ін. Він проаналізував історичний підхід до діяльності психічних функцій мозку. На початку 30-х років минулого сторіччя Л. С. Виготський обґрунтував можливість і доцільність навчання, спрямованого на розвиток дитини. Він вважав, що поява нового у психіці під впливом навчання аж ніяк не є лише надбудовою наявного рівня розвитку або витісненням колишнього рівня новим. Утворені нове і старе взаємодіють, викликаючи внутрішні суперечності в психіці дитини, і просувають її розвиток [56], [57], [58].

Л. С. Виготський показав, що між розвитком і навчанням існує складний динамічний взаємозв’язок, який змінюється з віком школяра. Він довів, що процеси розвитку не збігаються з процесами навчання; процеси розвитку є наступними після процесів навчання, й останні створюють зони найближчого розвитку. Це поняття дуже важливе для організації навчання, спрямованого на формування прийомів розумової діяльності учнів. Згідно з Л. С. Виготським, правильно організоване навчання „тягне за собою” дитячий інтелектуальний розвиток. Навчання є, таким чином, внутрішньо необхідним компонентом у процесі розвитку дитини не природних, а історичних особливостей людини як індивіда суспільства. Щоб навчання визначало розвиток, воно повинне орієнтуватися на ті психічні функції, які ще не дозріли, тобто на зону найближчого розвитку [57].

Л. С. Виготський [56] пропонує формувати прийоми інтелектуальної діяльності практичним шляхом: через відбір змісту знань, які належить засвоїти; через розташування матеріалу, який вивчається, у певній послідовності й у певному взаємозв’язку; через організований відповідним чином виклад матеріалу, оскільки самі основи теорії, яку вивчають учні, відбивають певний спосіб наукового мислення. Для процесу навчання предметів мовно-літературного циклу це мало надзвичайно актуальне значення, адже саме при навчанні української мови та літератури, російської мови та зарубіжної літератури формуються вміння узагальнювати,

систематизувати, порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки [57], [58].

С. Л. Рубінштейн (1889-1960), досліджуючи інтелектуальний розвиток особистості, у праці „Проблеми загальної психології” здійснив аналіз природи психіки, виділивши її два напрями – онтологічний і гносеологічний, які сприяють інтелектуальному розвитку особистості [228], [229].

Видатний психолог О. М. Леонтьєв (1903-1979), спираючись на ідеї Л. С. Виготського, у праці „Проблеми розвитку психіки” розробив психологічну теорію інтелектуальної діяльності, в основу якої покладено проведений ним аналіз розвитку психіки у філогенезі і соціогенезі [130], [131]. Послідовник цієї концепції відомий дидакт О. В. Хуторський та багато інших учених і нині активно розробляють і впроваджують проблему діяльнісного підходу в освіті [301].

Український учений Г. С. Костюк (1899-1982) у працях „Психология”, „К вопросу о психологических закономерностях” зазначав, що активність – це невід’ємна властивість суб’єкта. Тому становлення інтелектуально-розвиненої особистості він розглядав не лише як суспільно-обумовлений процес, основна роль у якому належить навчанню і вихованню, а водночас і як процес, що сам розвивається [118, с. 82].

Г. С. Костюк стверджував, що дитина не є пасивним автоматичним продуктом свого середовища, а лише середовище відбивається у свідомості дитини, впливає на її інтелектуальний розвиток. Він вважав, що у структурі діяльності прийоми процесу навчання впливають на операції мозку, які мають відображення у діях індивіда [119], [120].

Алгоритм розв’язання школярами творчих завдань ґрунтовно було розроблено ученим-психологом В. О. Моляко (1937). Автор розглядає стратегію інтелектуальної діяльності як суб’єктивну програму нової задачі, як цілісну систему, що організує вирішення та керує ним упродовж творчого процесу [157].

Система, запропонована В. О. Моляко, складається з п’яти форм інтелектуальної діяльності – стратегій аналізу, комбінацій, реконструювання, універсальної стратегії та стратегії випадкових підстановок, що реалізуються певними тактиками [157]. Учений наголошує на вирішальній ролі особистості у стратегічній організації інтелектуальної діяльності, але не заперечує й

можливості інтеграції стратегічного й особистісного підходів, при викладанні предметів різних циклів це має бути враховано [157].

Формування інтелектуальних умінь школярів тісно пов'язано з концептуальними положеннями розвивального навчання, технологіями формування творчої особистості.

Формування гуманної інтелектуальної особистості – основа дидактичних положень видатного українського педагога В. О. Сухомлинського (1918-1970). Ідеї гуманізму, людяності й доброчинності посідають чільне місце у творчій спадщині великого педагога. Педагог вважав, що ідея людяності реалізується через розвиток усіх потенційних, інтелектуальних і фізіологічних можливостей особистості. В. О. Сухомлинський зазначав, що розумова праця дітей виступає засобом розвитку їхніх розумових сил і здібностей, постійно засуджував механічне заучування та неусвідомлення знань учнями [265].

Аналізуючи творчу спадщину В. О. Сухомлинського стосовно формування інтелектуальних умінь, зазначимо, що, на його думку, гармонійний всебічний розвиток учня можливий лише за умови, коли школа й сім'я в навчально-виховному процесі будуть виступати одним цілим [266].

До проблем інтелектуального розвитку особистості В. О. Сухомлинський звертався неодноразово у працях: „Серце віддаю дітям”, „Сто порад учителям”, „Павлівська середня школа”, „Батьківська педагогіка” та інших. Він писав: „Ми виходимо з того, що мислення – це дискретна робота мозку: мозок вмить відключається від однієї думки і переключається на іншу...” [265, с. 97]. В. О. Сухомлинський навчав своїх учнів умінню мислити і постійно вдосконалювати мислительну діяльність, правильно керуючи нею.

Важливими засобами активізації процесу мислення дитини В. О. Сухомлинський вважав працю та природу: „Діти стають дослідниками, думка постійно зв'язана з найтоншими трудовими операціями рук, і цей зв'язок (рука розвиває мозок) відіграє справді рятівну роль для тих, кому дуже важко вчитися і хто був би приреченим, якби не спеціальна скерованість навчання – розвивати розум” [265, с. 98]. Великий педагог зауважив, що процес мислення учнів завжди цілеспрямований, підпорядкований мотивам, організований змістом освіти. Процес і результат залежить від попереднього досвіду, стереотипів, методів і форм навчання. Процес

мислення завжди результативний, підпорядкований закону зворотнього зв'язку, і до нього лише треба додавати умови навчання – саме те, що В. О. Сухомлинський визначав як багате, різноманітне інтелектуальне життя школярів [266].

Важливими складовими розумового виховання, за В. О. Сухомлинським, є праця, дослідження, експеримент, самостійне вивчення природних та суспільних явищ, літературних джерел тощо. Збуджує інтелектуальну діяльність самодисципліна, формування пізнавальних мотивів, організація розумової діяльності у школі і вдома, творчі завдання, навчання прийомів розумової діяльності. В. О. Сухомлинський вважав, що людині повинні бути притаманні інтелектуальне багатство, творчий розум, бажання жити в світі думок, постійне прагнення розвивати і поглиблювати свій інтелект [265].

У своїй педагогічній діяльності В. О. Сухомлинський продемонстрував, що формування інтелектуальних умінь залежить від таких факторів: інтелектуальне життя школи; ерудиція учителя, його світогляд і культура; зміст навчальних програм і правильне використання методів навчання; організація інтелектуальної праці в позашкільний час. Старшокласник інтелектуально розвивається тоді, коли його оточує атмосфера різноманітних інтелектуальних інтересів, коли присутнє інтелектуальне спілкування з людьми насичене живою, багатою мовою, постійними творчими дослідженнями. За цих умов навчання дає учню глибокі почуття радості, задоволення своєю діяльністю [266].

Як учитель-філолог Василь Олександрович неодноразово описував „уроки мислення” у своїй „Школі радості під блакитним небом”, але мислення цікавило видатного педагога як знаряддя пізнання інтелектуальної праці, духовного пошуку: „Дуже важливо, щоб у юнацькі роки абсолютну більшість знань вихованці набували самостійно, щоб педагог був насамперед керівником їхньої самостійної праці”. В. О. Сухомлинський вважав, що мовно-літературні предмети можуть сформуванати інтелектуальну самостійну творчу особистість [265, с. 364].

У другій половині XX ст. у вітчизняній педагогіці виникають нові дидактичні концепції. Однією з таких, що сприяла розвитку інтелектуальних технологій у навчанні, є „концепція програмного навчання”. Ця концепція почала розвиватися в 40-50-х роках у США, а пізніше в Європі. Ідею концепції опрацьовували американські вчені Б. Скіннер і Н. Краудер, у вітчизняній педагогіці

– В. П. Безпалько, С. А. Буссаді, П. Я. Гальперін, Н. Ф. Тализіна та інші. Головна ідея цієї концепції – управління учінням, навчально-пізнавальними діями учнів, формуванням інтелектуальних умінь за допомогою навчальної програми. Основним поняттям цієї концепції є навчальна програма, під якою розуміють алгоритм пізнавальних дій, що містить послідовні мікроетапи опанування одиниці знань або дій [261].

Технологічний підхід в дидактиці (50-і роки ХХ століття) ставив за мету конструювання оптимальних дидактичних систем розвитку інтелектуального потенціалу молоді, проектування навчально-пізнавальних процесів у навчанні. Використання поняття „технологія навчання” пов’язане, по-перше, із стрімким розвитком науково-технічного прогресу, який зумовив технологізацію не тільки виробничої сфери, а й гуманітарної; по-друге, з незадовільним станом традиційних форм і методів навчання. Подальшого розвитку щодо формування інтелектуальних умінь технологічний підхід отримав у роботах Ю. П. Азарова, С. У. Гончаренка, М. В. Кларіна, В. І. Лозової, О. М. Пехоти та інших [261].

Шляхи практичного вирішення проблеми формування інтелектуальних умінь пропонували методисти-філологи О. М. Біляєв [163], М. Т. Баранов [154], М. С. Вашуленко [34], Г. П. Коваль [152], Т. О. Лодиженская [154], Т. В. Напольнова [164], Є. А. Пасічник [184], Л. В. Скуратівський [252], О. М. Сидоренко [148], Б. І. Степанишин [260] та інші. Вони розробляли необхідні завдання, вправи, які сприяли формуванню таких умінь, як виділення головного, порівняння, узагальнення, систематизація, класифікація та інші. Проте без дидактично-розробленої моделі вони не мали системного характеру.

Теорію поетапного формування розумових дій у педагогіці було розроблено в 50-ті роки ХХ століття. Її засновником є видатний педагог і психолог П. Я. Гальперін [59], який у праці „Формування розумових дій та понять” визначив свої концептуальні ідеї. Подальший розвиток ця теорія дістала в роботах психолога і педагога Н. Ф. Тализіної „Управління процесом засвоєння знань”, „Шляхи використання теорії планомірного формування розумових дій у практиці освіти” тощо. В основі цієї теорії лежить психологічне вчення про перетворення зовнішньої предметної діяльності на внутрішню психічну діяльність, що є основою

розвитку інтелекту. Формування внутрішніх розумових структур психіки відбувається за допомогою освоєння зовнішньої соціальної дійсності. Тому навчання і виховання розглядається як процес інтеріоризації формування розумових дій, інтелектуальних умінь [267].

При організації навчального процесу, на думку П. Я. Гальперіна, важливо планувати не тільки певну систему дій, а й урахувати їхні характеристики. До незалежних характеристик дії П. Я. Гальперін відносить форму, узагальненість, розгортання, освоєння [59]. Для нашого дослідження з перерахованих характеристик найбільший інтерес становить форма дії, оскільки головна зміна дії пов'язана саме з її формою.

Праці Н. Ф. Талізінної показали, що вихідна форма дії залежить від стадії інтелектуального розвитку учня. Якщо він перебуває в стадії наочно-дієвого інтелекту, то матеріальна форма дії є вихідною. Якщо ж розвиток школяра досяг стадії наочно-образного мислення, то вихідною формою дії може бути перцептивна тощо [268].

Д. М. Богоявленський і Н. О. Менчинська вважають, що спеціальне навчання розумових прийомів набуває важливого значення тим, що звертає увагу учнів на їхній внутрішній світ і зокрема на закономірності їхньої інтелектуальної діяльності [37], [38], [150], [151].

Проте, на думку Н. Ф. Талізінної, асоціативно-рефлекторна теорія учіння, на яку посилаються Д. М. Богоявленський і Н. О. Менчинська, не розкриває психологічних особливостей процесу засвоєння [267], оскільки він має діяльнісну природу. Знання не можуть бути ні засвоєні, ні збережені поза діями того, кого навчають. Якість знань визначається змістом і характеристиками тієї пізнавальної діяльності, до складу якої вони увійшли” [268, с. 10-14]. Психічні процеси, що регулюють діяльність, самі породжені діяльністю, а потім впливають на неї. Звідси виводиться можливість формування в учнів інтелектуальних умінь певним чином організованої діяльності з опорою на вже сформовані психічні процеси. Це допомагає формувати такі вміння, як пошук аналогій, конкретизація, побудова моделей, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

У 60-70-х роках ХХ ст. була сформована одна з провідних дидактичних теорій – теорія взаємозв'язку навчання і розвитку,

розроблена академіком Л. В. Занковим (1901-1977). Стрижнем цієї теорії були положення про об'єктивний зв'язок між побудовою процесу навчання та характером загального розвитку школярів. У цій теорії вперше були сформульовані принципи взаємозв'язку навчання і розвитку, які сприяли формуванню інтелектуальних умінь школяра: навчання на високому рівні труднощів, вивчення програмованого матеріалу швидким темпом, провідна роль теоретичних знань; усвідомлення школярами процесу навчання. Усі ці компоненти були основою експериментальних підручників для молодших школярів, розроблених під керівництвом Л. В. Занкова, і сприяли успішному формуванню загальнонавчальних умінь старшокласників [94, с. 186-203].

Становленню теорії формування загальнонавчальних умінь сприяла розробка проблеми взаємозв'язку навчання та розвитку, усвідомлення учнями своєї діяльності. Відомі три погляди на цю проблему: навчання і розвиток як два незалежні процеси (Ж. Піаже та інші) [197]; ототожнення цих процесів (А. Брунер, Е. Торндайк та інші) [199]; навчання тягне за собою розвиток (Л. С. Виготський, Л. В. Занков, О. М. Леонтьєв та інші) [131]. Одним з принципів розвивального навчання є усвідомлення школярами самого процесу навчання. Саме це сприяло виникненню проблеми самоосвіти, формування навичок інтелектуальної праці [261].

Теорія навчальної діяльності В. В. Давидова та Д. Б. Ельконіна спирається на поняття „дія” і „завдання”. Дія передбачає перетворення суб'єктом об'єкта. Завдання містить у собі мету, представлену в конкретних умовах. Розв'язання завдання полягає в пошуку суб'єктом тієї дії, за допомогою якої можна так перетворити умови завдання, щоб досягти необхідної мети. Навчання трактується з діяльнісних позицій, коли засвоєння того чи іншого матеріалу розкривається шляхом опису його перетворення на ситуації певного завдання. Вчені вважають, що навчальна діяльність учнів будується відповідно до способів викладу теоретичних знань і способів сходження від абстрактного до конкретного. Мислення школярів у процесі навчальної діяльності подібне до мислення вченого [71], [83].

В. В. Давидов [71], Д. Б. Ельконін [83] пропонують перебудувати зміст навчальних предметів і логіку його викладу в навчальному процесі таким чином, щоб вони відповідали руху від загального до часткового, від абстрактного до конкретного. Така

побудова сприяє тому, що учні оволодівають уміннями аналізу, спрямованими не на виявлення специфічних ознак об'єктів, а на узагальнення тих загальних властивостей і відношень, які є істотними для конкретної характеристики кожного з них. Такий аналіз проходить ряд етапів, на кожному з яких відбувається перетворення інтелектуальних умінь учнів.

У педагогіці спосіб супутнього формування в учнів прийомів інтелектуальної діяльності знайшов відображення у працях Ю. К. Бабанського [15], В. В. Краєвського [122], І. Я. Лернера [132], О. Я. Савченко [234], які розробили загальнодидактичну систему відбору змісту освіти. Значення праць цих авторів полягає в тому, що вони є теоретичною основою для визначення змісту освіти з кожного шкільного предмета, зокрема й для створення існуючих нині державних програм і обов'язкового мінімуму змісту основної загальної освіти. Н. М. Бібік [33], М. С. Вашуленко [34], Н. Й. Волошина [165], А. М. Лісовський [221], М. Р. Львов [154], Л. І. Іванова [152], Л. І. Мацько [148], Л. Ф. Мірошніченко [155], М. І. Пентилюк [153], С. О. Пультер [221], О. М. Сидоренко [148], та інші визначили найбільш значущі спеціальні вміння, які пізніше були перераховані у вимогах до рівня підготовки випускників основної школи. У цих документах зв'язок знань і спеціальних умінь із предмета з системою загальних прийомів розумової діяльності явно не представлений. Тому одне із завдань нашого дослідження – показати те, як у процесі навчання мовно-літературних предметів можна формувати в учнів систему прийомів інтелектуальної діяльності, адекватну системі знань і спеціальних умінь із певного предмета.

Більшість психологів і дидактів (Д. М. Богоявленський, Є. М. Кабанова-Меллер, І. Я. Лернер, Н. О. Менчинська та ін.) вважає, що формування в учнів прийомів інтелектуальної діяльності через організацію процесу отримання предметних знань відбувається стихійно, більш уповільнено, а отже, і менш ефективно, ніж теоретичним шляхом, коли цих прийомів учнів навчають спеціально.

Першими дослідили можливості розвитку учнів шляхом спеціального навчання конкретним прийомам розумової діяльності Є. М. Кабанова-Меллер [108], Н. О. Менчинська [150]. Вони ввели й саме поняття „прийом розумової діяльності”. Дослідниці показали

можливість і шляхи навчання учнів конкретним прийомом розумової діяльності, дослідили їх ефективність у розумовому розвитку учнів.

У нашому дослідженні ми спираємося на сформульовані Є. М. Кабановою-Меллер [108] завдання, які необхідно розв'язати, щоб школярі „училися вчитися” й навчання справді стало розвивальним: у навчальному предметі виділити систему прийомів розумової діяльності (загальних і спеціальних), якими мають оволодіти учні; кожен прийом об'єктивно відобразити в переліку дій, які його складають; у предметній методиці навчання розробити, як навчати прийомів.

Важливе місце в розвитку теорії інтелектуальних умінь у 60-х роках ХХ ст. займала проблема вдосконалення структури уроку Б. П. Осіпова. Зокрема, Б. П. Осіпов серед критеріїв ефективності уроку на перше місце ставив розвиток в учнів умінь і навичок інтелектуальної активної роботи [180].

Становлення теорії формування інтелектуальних умінь тісно пов'язане з теорією проблемного навчання, яка була розроблена в 70-х роках ХХ ст. видатними дидактами І. Я. Лернером, М. І. Махмутовим, А. М. Матюшкіним та іншими. Один з її авторів, І. Я. Лернер [132] виділяв головне в проблемному навчанні – включення учнів у процес пошуку рішення нових проблем, завдяки чому діти навчаються самостійно здобувати знання й отримують досвід інтелектуальної діяльності. М. І. Махмутов бачив у проблемному навчанні вид розвивального, у якому наявна самостійна пошукова діяльність учнів, що сприяє формуванню інтелектуальної сфери особистості [147].

На основі цього, М. І. Махмутов виділив такі основні інтелектуальні вміння, які потрібно формувати у школярів, особливо у старшокласників:

- уміння учня самостійно знаходити знання з різних джерел і отримувати нові шляхом самостійного досліду й відкриття;
- уміння використовувати отримані знання і навички для подальшої самостійної діяльності;
- уміння застосовувати знання у практичній діяльності для вирішення життєвих проблем [147, с. 283-298].

Проте, як зазначав М. М. Скаткін, проблемне навчання у формуванні інтелектуальних умінь не можна робити універсальним і протиставляти пояснювально-ілюстративному. На думку вченого, проблемне навчання, з одного боку, стимулює розумові процеси, а з

іншого – обмежує конкретними умовами інтелектуальну творчу особистість. У таких умовах учень, як правило, демонструє такі розумові здібності й знання, які від нього вимагає завдання, і з'ясовує для себе лише те, що необхідно для його розв'язання [248].

Проблема формування інтелектуальних умінь визначена в завданнях формування пізнавальної самостійності учнів. У дидактичній літературі неодноразово розглядалося питання про показники сформованості інтелектуальних умінь школярів у пізнавальній самостійній діяльності. У методичній літературі ця проблема неодноразово досліджувалася Н. М. Бібік [33], О. М. Біляєвим [163], Н. Й. Волошиною [165], Л. І. Мацько [148], Л. Ф. Мірошніченко [155], Л. В. Скуратівським [252] та іншими.

Наступний етап розвитку проблеми формування інтелектуальних умінь у вітчизняній дидактиці пов'язаний з виникненням і становленням теорії оптимізації навчально-виховного процесу. Оптимізація навчально-виховного процесу в школі, за Ю. К. Бабанським [14], передбачає досягнення „максимальних результатів за мінімальний термін”. Теорія оптимізації підводить учителів до творчого розуміння педагогічного процесу, до пошуку нових шляхів його організації.

Актуальність цієї теорії була зрозуміла в зв'язку з суттєвими прорахунками в організації розумової навчальної діяльності учнів у ті часи. Дослідження, що проводив Ю. К. Бабанський, довели, що одна з причин низького рівня інтелектуальних умінь школяра – недостатнє уміння планувати, організовувати і контролювати власні навчальні дії [15].

У 1982 році в Москві на VI пленумі Навчально-методичної Ради було прийнято проект експериментальної програми розвитку загальних умінь і навичок навчальної діяльності школярів для 1-10 класів (автор програми Н. А. Лошкарьова) [141]. У проекті цієї програми інтелектуальні вміння виділені в окрему групу, але, на жаль, суттєвим недоліком цієї програми була відсутність виділеної окремо методики формування інтелектуальних умінь і навичок. На це звертав увагу й І. Я. Лернер [133]. Але в праці Н. А. Лошкарьової „Формування загальнонавчальних умінь і навичок школярів як складова частина цілісного навчально-виховного процесу” інтелектуальні вміння були вже розділені на загальнопізнавальні (порівняння, абстрагування, ототожнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків) та специфічні. Їх перелік був виокремлений із

змістово-операційного компонента учіння як такий, що поєднує систему знань та способи учіння (системи отримання та переробки знань) [141].

Під керівництвом В. В. Красівського [122] й І. Я. Лернера [134] розроблено дидактичну теорію учіння, яка спирається на асоціативне засвоєння навчального матеріалу. Авторський колектив вважає, що для успішного засвоєння знань, умінь і навичок у роботі вчителя мусить бути певна логіка: сприйняття, усвідомлення й запам'ятовування учнями навчального матеріалу; формування вмінь і навичок за зразком; творче застосування засвоєних знань, умінь і навичок.

З визнанням України як незалежної держави розпочалося становлення нової освітньої системи, яка, враховуючи кращі традиції вітчизняної та світової школи, визначила стратегію розвитку освіти в Україні на ХХІ століття, і основним напрямом цієї стратегії визначено формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації.

Аналіз сучасних дидактичних концепцій (з кінця ХХ ст.) розпочнемо з досліджень І. С. Якиманської. Учений-педагог розробила технологію, що орієнтується на розвиток дієво-практичної сфери особистості. Під особистісно зорієнтованим навчанням вона розуміє певний активно-діяльнісний спосіб навчання, де стимулювання інтелектуального розвитку особистості і формування інтелектуальних умінь виступають провідними [313].

І. С. Якиманська вважала учіння складним процесом переробки власного досвіду, його зміни відбуваються під впливом навчання та формування певних психічних утворень: когнітивних, операційних, мотиваційних. Завдання навчання полягає не у впровадженні нормативу, а в узгодженні його із суб'єктивним досвідом учня [313, с. 67].

Як відмічала І. С. Якиманська, природу самого процесу учіння часто спотворюють. Учителі намагаються наукову картину світу просто „перенести” в голову школяра. Звідси з'являється формалізм знань, втрата інтересу до їх набуття, відмова від самостійних пошуків. За І. С. Якиманською, учіння – це ізольована когнітивна функція, яка є органічною частиною свідомої діяльності школяра, що виражає його особистість. Учіння характеризується двома підходами: перший – знаннями і вміннями учня, другий – готовністю вчитися самостійно [313, с. 64-77].

Отже, на відміну від традиційного навчання, особистісно зорієнтоване в центр свого дослідження ставить особистість, яка прагне максимальної реалізації своїх можливостей, відкрита до сприйняття нових знань, творчої інтелектуальної діяльності, спроможна осмислити та вирішити різноманітні життєві ситуації [28].

Учений-дидакт В. Ф. Паламарчук проаналізувала дидактичні основи формування мислення учнів у процесі навчання. Увага акцентувалася на розробці теоретичних засад, програми та методики формування інтелектуальних умінь, було розроблено класифікацію інтелектуальних умінь. На наш погляд, позитивна якість цієї системи полягає в тому, що в ній чітко виділені ті об'єкти, які учні повинні вміти аналізувати, порівнювати, узагальнювати, класифікувати при навчанні в тому чи іншому класі. В. Ф. Паламарчук запропонувала етапи формування інтелектуальних умінь: кумуляція → діагностика → мотивація → рефлексія → застосування → узагальнення та перенесення → контроль та корекція [181]. В Інституті педагогіки АПН України було розроблено базову програму інтелектуального розвитку учнівської молоді «Глобус – інтелектус», яка була побудована на базальних структурах і функціях людського інтелекту [183]. Проте формуванню інтелектуальних умінь старшокласників саме у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу, на нашу думку, уваги було приділено недостатньо.

Дослідження В. Ф. Паламарчук виступило підґрунтям для наступних пошуків розв'язання проблеми формування інтелектуальних умінь. Пізніше проблема формування інтелектуальних умінь досліджувалася вченими О. В. Бугрій, Л. І. Гоженко, Є. І. Забокрицькою, О. О. Лаврентьєвою, С. В. Лазаревським, Р. П. Озолінш, А. В. Степанюк та ін.

Практичним завданням дослідження Є. І. Забокрицької була розробка системи пізнавальних завдань, які сприяють досягненню учнями більш високого рівня володіння операціями пізнавальної діяльності при виконанні лабораторних і практичних робіт. Пізнавальні завдання пропонувалося використовувати у системі поступового зростання ступеня самостійності та творчої активності учнів. Проте інтелектуальні вміння не були предметом і метою цього дослідження [91].

Л. І. Гоженко розробила систему пізнавальних завдань, що сприяють формуванню загальнонавчальних умінь (зокрема й інтелектуальних). Дослідниця на підставі багатомірної моделі особистості зробила спробу побудувати теоретичну модель системи пізнавальних завдань та загально-навчальних умінь (репродуктивних, обсерваційних, логічних). Але предметом дослідження цієї роботи є не інтелектуальні вміння, а система вправ, що сприяють формуванню загальнонавчальних умінь [65].

А. В. Степанюк визначила дидактичні умови формування в учнів умінь наукового пізнання, реалізувала ці умови в методиці, що забезпечує успішне використання цих методів у навчально-пізнавальній діяльності школярів [259]. Н. О. Половникова комплекс інтелектуальних (пізнавальних) умінь виводить, спираючись на навчальний процес узагальнення при виконанні однотипових пізнавальних актів, і вказує на загальний підхід до їх утворення. Звідси маємо такі вміння: спостерігати, аналізувати, абстрагувати та ін. [203].

Більш розгорнутий аналіз цієї проблеми притаманний роботі С. В. Лазаревського, який досліджував формування загальнонавчальних інтелектуальних умінь на матеріалі дисциплін природничо-наукового циклу. Дослідник виділяє сім видів загальнонавчальних інтелектуальних умінь: виділення головного, порівняння, узагальнення та систематизація, визначення понять, конкретизація, доказ та спростування, уміння, необхідні у проблемному навчанні [128, с. 68].

О. Я. Савченко, займаючись проблемами дидактики початкової школи, визначила поняття „інтелектуальні почуття” – почуття, що викликаються мислительною діяльністю (подив, сумнів, допитливість, упевненість тощо). О. Я. Савченко впровадила міжпредметну програму „Формування загальнонавчальних умінь і навичок у початковій освіті”, де виділила загальнонавчальні вміння: організаційні, логіко-мовленнєві, загальнопізнавальні, контрольні-оцінні, до переліку яких і входять інтелектуальні вміння [234].

У методичному плані, а саме у процесі навчання мовно-літературних предметів цю проблему частково досліджували М. Т. Баранов, Н. М. Бібік, О. М. Біляєв, Л. І. Мацько, Т. В. Напольнова, Л. В. Скуратівський та ін.

Т. В. Напольнова вивчала проблему активізації розумової діяльності учнів на уроках російської мови, роблячи акцент на формування інтелектуальної культури учнів [164].

М. Т. Баранов досліджував розвиток логічного мислення учнів засобами російської мови і виділив такі інтелектуальні вміння: виділення головного, встановлення схожості і відмінності, класифікація, формування висновків, встановлення істини у доведенні [154, с. 46-56]. Л. В. Скуратівський, займаючись проблемою інтелектуального розвитку учнів на уроках мови і літератури, розробив систему пізнавальних завдань з української мови [252].

Л. І. Воробйова розглядає інтелектуальні вміння як свідоме володіння суб'єктом раціональними прийомами мисленнєвої діяльності – системою певних дій (операцій), необхідних для розкриття навчальних завдань. Вона виділяє на основі структури пізнавальної діяльності п'ять видів інтелектуальних умінь: свідоме володіння прийомами цілеутворення, планування, реалізації, корекції, контролю [55].

У підході Н. А. Лошкарьової [141], Н. І. Прокопенко [216] вони розділені на загальнопізнавальні (порівняння, абстрагування, ототожнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків) та специфічні. Їх перелік був виокремлений із змістово-операційного компонента учіння як компонент, що включає систему знань та способи учіння (системи отримання та переробки знань).

У багатьох дослідженнях поданий перелік спеціальних інтелектуальних умінь. Наприклад, у роботі А. П. Верхола [52] зазначається про необхідні вміння у процесі графічної підготовки, що мають формуватися в сукупності з відповідними знаннями: розуміння (переклад, інтерпретація, екстраполяція), застосування (використання абстрактних знань та понять у конкретних умовах), аналіз елементів, відношень, організаційних принципів, синтез, оцінка матеріалу або методів роботи.

Інтелектуальні вміння у процесі конструктивної діяльності визначаються в дослідженнях В. О. Моляко [157]. Конструктивні вміння, в основному, пов'язуються з умінням створювати нові об'єкти з відомих за допомогою таких процедур, як приєднання до іншого, ускладнення або зведення до простого, роз'єднання об'єктів та їх функцій, об'єднання об'єктів або їх функцій, заміна одного іншим, створення нового шляхом аналогії тощо.

У дослідженні Р. П. Озолінша [171] на матеріалі загальноосвітніх наук подається докладне вивчення інтелектуальних умінь, які автор також поділяє на загальні (виділяти головне, доводити, робити висновки) та специфічні. У порядку збільшення складності ним вибудовані такі рівні інтелектуальних умінь самостійної пізнавальної діяльності:

- відтворювати знання та способи діяльності, відокремлювати головне;
- самостійно порівнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, співставляти, узагальнювати, актуалізувати знання, здійснювати відбір, класифікувати за ознаками;
- уміти працювати з декількома джерелами інформації, класифікувати, систематизувати, абстрагувати, доводити;
- самостійно оцінювати, аргументувати, робити висновки та узагальнення, розчленовувати задачу, розв'язувати проблеми, знаходити докази, володіти навичками самоосвіти [171, с. 12].

О. В. Бугрій [45] визначила й обґрунтувала теоретико-методологічні та методичні основи формування інтелектуальних умінь учнів; розробила умови, форми, методи цієї роботи в сучасній школі; визначила шляхи вдосконалення підготовки майбутнього вчителя географії до цієї роботи в школі.

О. О. Лаврентьєва теоретично обґрунтувала, розробила та експериментально перевірила дидактичні умови, що сприяють ефективному формуванню інтелектуальних умінь старшокласників (виділяти головне, класифікувати, будувати моделі, інтерпретувати – „розшифровувати” мову об'єкта розгляду, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, шукати аналогії, будувати стратегії) засобами науково-природничих дисциплін, створила діагностичну методику на предметному змісті спецкурсу „Біофізика” [126].

О. В. Марченко, займаючись проблемою формування культури мислення старшокласників засобами дослідницької діяльності, визначила, що рівень сформованості інтелектуальних умінь є показником творчого спрямування розумової діяльності учнів. Проте інтелектуальні вміння виступали лише складовою частиною культури мислення старшокласників і не були предметом і метою цього дослідження [145].

На сучасному етапі дослідженнями цієї сфери займається багато вчених і педагогів. У роботах дидактів Н. І. Білоконної, В. І. Бондаря, О. В. Бугрій, Л. І. Воробйової, Л. І. Гоженко,

Є. І. Забокрицькою, О. О. Лаврентьевої, Г. Ю. Лаврешиної, С. В. Лазаревського, І. М. Лукаш, Н. А. Лошкарьової, В. І. Лозової, Р. П. Озолінша, О. В. Марченко, В. Ф. Морозової, В. Ф. Паламарчук, Н. О. Половникової, Н. І. Прокопенко, В. О. Онищук, О. Я. Савченко, А. В. Степанюк, О. В. Хуторського, І. С. Якиманської та ін. можна зустріти різноманітні трактування цієї проблеми, але конкретного підходу до розробки дидактичних засад формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу не було розроблено [19].

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що на кожному історичному етапі розвитку вітчизняної дидактики проблема формування інтелектуальних умінь активно досліджувалась. На основі проаналізованих етапів (І етап – дохристиянський період та період Київської Русі (до XIV ст.); II етап – дидактичні системи епохи Відродження (XIV – поч. XVII ст.); III етап – дидактичні теорії та системи епохи Просвітництва (XVII – XIX ст.); IV етап – дидактичні новації (XIX – XX ст.); V етап – сучасні вітчизняні дидактичні концепції (з кінця XX ст.)) ми встановили, що прийоми і методи навчання, які сприяють формуванню і розвитку інтелектуальної сфери школярів, мають тисячолітню історію і стали фундаментом для сучасних дидактичних досліджень. Сучасні пошуки у колі цієї проблеми демонструють велику кількість варіантів вирішення питань, пов'язаних із інтелектуальним розвитком учнів, але поки що не визначений перелік інтелектуальних умінь, необхідних у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу. Зробивши аналіз сучасних дидактичних концепцій, дисертаційних досліджень і поглядів окремих науковців на проблему формування інтелектуальних умінь, ми відзначили, що вже створювалися певні методики, методи, технології формування інтелектуальних умінь, але не було виявлено основні дидактичні підходи до їх формування саме у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу.

1.3 Поняттєво-категоріальний дослідження

апарат

Досліджуючи проблему формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного

циклу, визначимо поняття „інтелект”, „уміння” та „інтелектуальні вміння” у філософській, психолого-педагогічній літературі. Для цього розкриємо зміст поняття „інтелектуальні вміння” в системі вмінь узагалі, розглянемо місце та призначення інтелектуальних умінь у процесі навчально-пізнавальної діяльності учня, їх класифікацію та умови формування, виділимо основні рівні формування інтелектуальних умінь.

Аналізуючи основні базові поняття нашої теми, ми не можемо залишити без уваги лексичне значення деяких ключових термінів, які допоможуть нам конкретніше характеризувати певні явища.

У тлумачному словнику сучасної української літературної мови інтелект визначається як „розум, здатність людини думати, мислити, рівень розумового розвитку” [51, с. 401]; уміння (вміння) – здобуте на основі досвіду, знання, здатність належно робити щонебудь” [51, с. 1299]; „дисципліна – галузь наукового знання, навчальний предмет” [51, с. 224]; „цикл – певна група наук, дисциплін, об’єднаних за яким-небудь загальним принципом” [51, с. 1362]

У філософії існує безліч визначень інтелекту залежно від базових категоріальних засад цього поняття. Але наведемо більш загальне визначення: „Інтелект (від лат. *Intellectus* – пізнання, розуміння, свідомість) – термін для означення вищої пізнавальної здатності мислення, яка принципово відрізняється творчим, активним характером від пасивно-чуттєвих форм пізнання. Призначення інтелекту – створювати порядок із хаосу через приведення у відповідність до індивідуальних потреб об’єктивних параметрів реальності” [289, с. 342].

Саме термін „інтелект” є латинським перекладом давньогрецького поняття „нус” (розум) і за своїм смыслом близький до нього. Цьому поняттю належить вагома роль в історії філософської думки, особливо європейської. Саме виникнення європейської культури, традицій пов’язане із розрізненням хаосу та Космосу, Космосу та логосу, аполлонівського та діонісійського начал. Розвиток філософської думки в Європі завжди характеризувався раціоналістичною орієнтацією (при всій різновекторності та багаторівневості розуміння природи інтелекту, що відповідає принципам неоднозначності та суперечливості людської натури). Схоласти термін „інтелект” вживають для позначення вищої пізнавальної здатності понадчуттєвого досягнення

духовних сутностей на противагу розуму як нижчій пізнавальній здатності особистості [288, с. 198].

Учений-філософ Кант визначає інтелект як свідомість – „здатність утворювати поняття”, а розум – як здатність утворювати метафізичні ідеї, які виконують регулятивні функції щодо пізнання [288].

Видатні філософи Ніцше, К’єркегор, Фройд, Гайдеггер у XIX-XX ст. запропонували різні філософські варіанти трактування буття людини у світі та буттєвого статусу інтелекту. Усі вони усвідомлювали незвідність людського буття до будь-якої форми сущого, а духовного пошуку – до самосвідомості [289].

Для подальшого нашого дослідження потрібно розглянути філософське трактування інтелекту активного й пасивного. Адже термін, запозичений схоластикою у Аристотеля, зазнав у Середньовіччі різних інтерпретацій [288, с. 200]. Активний інтелект у філософії вважався тією основною силою, завдяки якій чуттєві образи (*species gengibiles*) трансформуються у розумові (*species intelligibiles*). Це здійснюється у процесі пізнання через взаємодію активного інтелекту з одним із внутрішніх чуттів – фантазією. „Умоосяжні образи вважаються чисто духовними формами”, що у світі існують у своїй „тілесній оболонці” [288, с. 200]. Далі вони сприймаються та перебувають у так званому пасивному інтелекті. Подальше освоєння цих образів активного інтелекту приводить до виникнення понять, інтуїтивних осягнень тощо. „Поєднання й роз’єднання понять активного та пасивного інтелекту утворюють позитивні або негативні судження, а зв’язок цих суджень – умовисновки, розмірковування (*rafiotinatio*)” [288, с. 289].

Поняття інтелекту у психології не має цілісного системного визначення. Учені-психологи визначають інтелект як сталу структуру розумових здібностей індивіда; його ототожнюють з пізнанням взагалі, з системою розумових операцій, з пізнавальними здібностями людини, зі стилем і стратегією рішення проблем, когнітивним стилем як пізнавальним досвідом і ставленням до світу тощо. Разом з тим інтелект у цілому є дещо більше, ніж сума його складових [121, с. 119-121].

За загальним визначенням психологів Б. Г. Ананьєва [7], З. І. Калмикової [109], С. Л. Рубінштейна [227], Н. О. Менчинської [150], М. Л. Смульсона [255], М. К. Тутушкіна [279], інтелект має когнітивну (пізнавальну) природу, однак об’єднують його в єдине

ціле такі структури, як рефлексія, стратегія, інтуїція.

С. Л. Рубінштейн вважає, що поступ інтелекту пов'язаний з розвитком рухового апарату: здатністю до маніпулювання об'єктами та виконання довільних рухів. Інтелектуальна діяльність завжди містить ще й автоматичні, стереотипні компоненти у вигляді особливих операцій, що включаються у виконання інтелектуальної дії [228].

М. О. Холодна визначає критеріями прояву інтелекту компетентність (можливість прийняття рішення в будь-яких умовах, що передбачає, в першу чергу, наявність знань), ініціативу (бажання самостійно мислити, творити), творчість, саморегуляцію, унікальність складу розуму [298, с.186].

Вітчизняний психолог К. Піорковський дає визначення інтелекту як вищого типу розумових здатностей. Він спробував виробити методи систематичного розпізнання людського розуму: комбінаційної здатності, здатності судження, здатності до утворення понять, уваги, спостережливості, пам'яті тощо [220, с. 164].

Питання інтелектуального розвитку особистості експериментально досліджувалося наприкінці ХІХ століття. У ті часи проблема інтелекту інтенсивно розроблялася зарубіжними психологами А. Біне, Д. Дьюї та ін. [80].

Видатний учений-психолог Спірмен характеризував інтелект як якусь загальну енергію мозку, з одного боку, а з іншого – як особливу форму прояву цієї енергії, що виявляється у вигляді інтелектуальної обдарованості [219].

Оригінальну теорію інтелекту висунув Ж. Піаже. Інтелект, на його думку, – це пристосування індивіда до навколишнього світу, що трактується ним як постійно змінюваний і відновлюваний процес. Природу інтелекту Ж. Піаже вважає подвійною – біологічною й логічною, а склад його визначає як діяльність, систему активних операцій. Проблемним питанням цієї концепції Ж. Піаже є трактування людини (суб'єкта) та її діяльності в біологічному плані. Також варто відмітити, що психологічний розвиток науковець розглядав як продукт розвитку відносин індивіда з його оточенням, із суспільством, яке й перетворює структуру пізнавальних процесів, для встановлення з суспільством тривалих і міцних відношень [197].

Учені-психологи розглядають інтелектуальні й творчі здібності людини у структурі інтелекту як окремі види. Питання про

співвідношення інтелекту і творчості одержало експериментальне визначення в концепції інтелектуальної активності (Д. М. Богоявленський) [37]. Якість особистості об'єднує всі види творчої діяльності, вона визначається як інтелектуальна активність – інтегративна психологічна якість будь-якої особистості. Д. М. Богоявленський у праці „Психологія творчості” стверджує, що „мислення починається з проблеми”, доповненої критеріями інтелектуально-творчої діяльності; пошуком і формуванням нових проблем, відкриттям нових закономірностей побудови теорії [38].

На основі досліджень П. П. Блонського, Л. С. Виготського, В. В. Давидова, Л. Л. Момот, І. Я. Лернера ми можемо зробити висновок, що інтелектуальна і творча діяльність є компонентами єдиної системи, між якими існує позитивна кореляція, а творчі здібності – вищий рівень розвитку інтелектуальних здібностей. Сутність та специфіка творчості узагальнено відображаються двома ознаками: перетворення образів, речей, процесів; новизна, оригінальність продукту діяльності [132].

У психології інтелектуальна творча обдарованість розуміється як індивідуальний когнітивний, мотиваційний і соціально-особистий потенціал, що дозволяє отримати високі результати в таких сферах, як інтелектуальні вміння, творчість, соціальна та духовно-культурна компетенція, художні та психологічні можливості [96].

Розуміння інтелектуального розвитку особистості базується на родовому понятті поступу як процесу прогресивних змін особистості в часі та просторі, що відображається у кількісних, якісних і структурних перетвореннях особистості як цілісної системи. На фундаменті концепції життєтворчості виникли дослідження саморозвитку особистості, особливо обдарованих дітей (І. Г. Єрмаков, В. О. Моляко, Л. В. Сохань та інші) [87].

Цікавими, з погляду нашого аналізу, є висновки вітчизняного психолога Г. Г. Гранника. Він відносить до розумових прийомів забезпечення орієнтовної частини дії (виділення, узагальнення і розпізнання ознак для подальшого застосування правил), де формування практичного вміння передбачає використання всіх загальнопсихологічних понять, попереднє вивчення їх взаємозв'язків і відношень. Синтезуючи поняття „операція” і „прийом розумової діяльності”, вчений істотно поглиблює уявлення про їх психологічні механізми [219, с. 60-62].

Одиницею психологічного аналізу дослідники виділяють не прийом розумової діяльності, а саме мислення.

У педагогічному словнику (за редакцією С. У. Гончаренка) подається таке визначення: „Мислення – це соціально зумовлений, пов’язаний з мовою психічний процес пошуків та відкриттів суттєво нового, процес узагальненого відображення дійсності як результат аналізу і синтезу. Мислення виникає на основі практичної дійсності із чуттєвого пізнання і далеко виходить за його межі” [66, с. 208].

Завдяки мисленню відбувається передача інформації, обумовлюється можливість її фіксації вербальними засобами. Мислення окремого індивіда опосередковане розвитком мислення всього людства. Саме у процесі розвитку пізнання й відбувається збагачення та оновлення структури мислення.

Розумова дія, що мала у своїй основі наочно-ситуативне мислення, була першою інтелектуальною операцією. Пізніше розвинулося теоретичне мислення на основі суспільного досвіду та з’явилися типи наочно-образного мислення, тобто відбулася трансформація наочного мислення у вищі форми.

Мислення як складний соціально-історичний процес розглядають теорія пізнання, логіка, психологія, мовознавство та інші науки. Дидактика розглядає залежність розвитку мислення від пізнавальної діяльності особистості.

„Інтелект людини, – стверджував відомий психолог С. Л. Рубінштейн, – призначений для пізнання дійсності й управління дією, формується він у процесі впливу на дійсність. При цьому інтелектуальна діяльність виступає у вигляді цікавості, допитливості, специфічної пізнавальної форми стосовно оточення” [229, с. 278].

Німецькі вчені Г. Мелхорн і Х.-Г. Мелхорн трактують інтелект як сукупність здатностей, які характеризують рівень і якість розумових процесів особистості. Інтелект дає змогу людині пізнавати істотні для її діяльності ситуації у їхніх взаємозв’язках, змінювати ситуацію на основі цього пізнання. Функція інтелекту полягає, на їхню думку, у розумовому вирішенні проблем, які об’єктивно існують [149].

Отже, інтелект людини можна визначити як систему її розумових здібностей, що виявляються в діяльності, тобто в певних уміннях, які проявляються в пізнавальній діяльності. За результатами пізнавальної діяльності можна робити висновки щодо

інтелектуальних здібностей і перебігу розумових процесів у людини. Структура інтелекту включає такі психологічні процеси, як сприймання й запам'ятовування, мислення й мовлення та ін. Розвиток інтелекту залежить від природних здібностей, можливостей мозку й від соціальних факторів – активної діяльності, життєвого досвіду (див. рис.1.1).

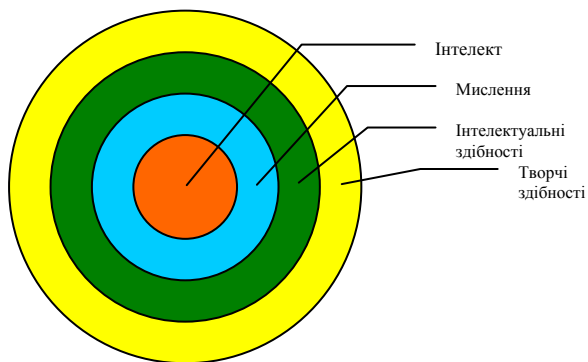


Рис. 1.1 Структура інтелектуальної діяльності

Виходячи з перелічених вище визначень, ми з'ясували, що сутність інтелекту полягає в загальній пізнавальній діяльності, яка визначає готовність людини до засвоєння й використання знань і досвіду в певних ситуаціях. Для вимірювання інтелекту й розумового опрацювання інформації потрібні так звані логічні операції мислення: аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, конкретизація тощо.

У педагогічній енциклопедії „інтелект” (від лат. intellectus – пізнання, розуміння, розум) – це розумові здібності людини: здатність орієнтуватися в навколишньому середовищі, адекватно його відображати й перетворювати, мислити, навчатися, пізнавати світ і переймати соціальний досвід; спроможність розв'язувати завдання, приймати рішення, розумно діяти, передбачати [192, с. 147-148].

Вчений Я. О. Пономарьов вважає, що інтелект не можна ототожнювати з власне мисленням, яке є процесом, бо інтелект визначається як якість цього процесу. У реальній дійсності мислення виконує роль організатора. Всі форми інтелекту виявляються похідними від мислення, вони є його підсумком у згорнутому вигляді [205].

На думку О. О. Лаврентьєвої, інтелект є загальною

характеристикою поведінки, що пов'язана з успішною адаптацією до нових життєвих умов. Така поведінка повинна бути адекватна ситуації, відповідати співвідношенню між предметами при опосередкованій на них дії. Крім цього, опосередкована поведінка має бути новим актом для певного індивіда та виконуватися свідомо, в результаті виділення об'єктивних і суттєвих для дії умов [126].

Інтелектом може бути і фонд знань засобів діяльності, якими володіє суб'єкт (Ю. З. Гільбух [64], Є. М. Кабанова-Меллер [108], І. Я. Лернер [133], Н. О. Менчинська [150], В. Ф. Паламарчук [181], Л. С. Фрідман [293], І. С. Якиманська [319]). Зростання інтелекту нерозривно пов'язано з накопиченням знань та розвитком засобів обробки інформації (інтелектуальних умінь).

Педагогічна енциклопедія за редакцією І. А. Каїрова трактує „інтелект” у двох формулюваннях: у широкому розумінні – вся пізнавальна діяльність, у вузькому – мислення [190]. На основі попереднього аналізу базовим поняттям визначимо: **„інтелект” – це сукупність здібностей, які характеризують рівень і якість розумових процесів особистості, що проявляються у навчально-пізнавальній діяльності.**

В історичному контексті розвитку терміна „вміння” спостерігаємо суттєві відмінності у визначенні самого поняття. Деякі вчені вважають, що вміння – це початковий етап володіння дією, це завершена навичка, один з етапів її вироблення. Це твердження підтримує також Є. М. Кабанова-Меллер [108] та інші вчені.

Сучасні праці дослідників трактують поняття „уміння” як завершальну стадію оволодіння дією, що спирається на певні знання та навички (В. О. Онищук [175], Д. Ф. Ніколенко [170] та інші вчені).

У педагогічній енциклопедії за редакцією І. А. Каїрова подаються такі визначення терміну „вміння”:

„Уміння – це можливість ефективно виконувати дії відповідно до цілей та умов, у яких доводиться діяти. Уміння щільно пов'язані з навичками як способами виконання дій... Набуті людиною уміння не тільки визначають якість її діяльності і збагачують досвід, але й можуть стати свідченням рівня загального розумового розвитку людини, якості її розуму. Легкість і швидкість оволодіння умінням, а також знаннями і навичками свідчать про високий рівень здібностей певної людини” [190, с. 338-362].

Інше визначення: „уміння” – здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Утворення уміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці [190, с. 338-362].

Але це трактування поняття „уміння” не єдине, різні підходи до визначення поняття „уміння” представлені в таблиці 1.1.

Таблиця 1.1

Визначення поняття „уміння”

Автор	Визначення
М. Д. Ярмаченко	Властивість особистості і умова набуття нових умінь та навичок, тобто показник інтелектуального розвитку особистості [192, с. 94].
Т. А. Ільїна	Сукупність прийомів і способів діяльності [105, с. 32].
Ю. К. Бабанський	Свідоме володіння прийомом діяльності [16].
О. В. Арделян	Підготовленість до практичних і теоретичних дій, що виконуються швидко, точно і свідомо, на основі набутих знань і життєвого досвіду [9].
Є. М. Кабанова-Меллер	Можливість виконувати дію відповідно до цілей і умов, у яких доводиться діяти [108].
О. Я. Савченко	Засвоєний суб'єктом спосіб виконання практичних і теоретичних дій на основі знань і життєвого досвіду; формується вправлінням, передбачає застосування у звичних та змінених умовах і формуються у дві групи: розумові і практичні [234, с. 412].
С. У. Гончаренко	Здатність належно виконувати дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок. Уміння передбачає використання раніше набутого досвіду, певних знань. Утворення уміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданнями та рішеннями, необхідними для його виконання [66, с. 338].

Відповідно до цього визначимо: „Уміння – це складний процес аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль

головного мозку, в процесі якого створюються й закріплюються асоціації між завданнями та рішеннями, необхідними для його виконання; здатність особистості належно виконувати дії, заснована на доцільному використанні раніше набутих знань і навичок”.

У психолого-педагогічній літературі немає чіткого визначення поняття „інтелектуальні вміння”. Інтелектуальними вміннями вважають „розумові операції”, „прийоми діяльності мислення”, „прийоми розумової діяльності”, „логічні прийоми мислення”, „загальнонавчальні вміння”, „узагальнені розумові дії”, „навчально-інтелектуальні вміння” тощо.

Т. І. Шамова розглядає інтелектуальні вміння як „уміння здобувати й переробляти інформацію” і відносить до них володіння розумовими операціями, вміння виділяти в досліджуваному головне й істотне [308, с. 45].

Н. О. Менчинська називає інтелектуальними вміння особливого роду, що відносяться до успішного виконання розумових операцій та носять узагальнений характер. Серед них такі: загальні вміння самостійної навчальної роботи (планування, організація та самоконтроль, робота з книгою), організація власної психічної діяльності, спеціальні вміння [150].

За І. Я. Лернером, інтелектуальні вміння утворюють такі складові: виділення об’єкта розгляду, позначення об’єкта розгляду, побудова ланцюжка суджень, дії доведення, тезування, навіть уміння творчої діяльності [133, с. 56]. О. В. Бугрій [45], Г. Ю. Лаврешина [127] у своїх дослідженнях визначають інтелектуальні вміння як здатність успішно проводити операції логічного мислення (аналіз, синтез, порівняння, класифікацію й систематизацію понять та фактів); встановлювати причинно-наслідкові зв’язки; відокремлювати загальне, особливе, одиничне та інші.

Л. І. Воробйова визначає інтелектуальні вміння як свідоме володіння прийомами розумової діяльності [55] (див. табл. 1.2).

Таблиця 1.2

Підходи до визначення інтелектуальних умінь

Автор	Визначення
Н. О. Менчинська	Уміння особливого роду, що відносяться до успішного виконання розумових операцій та носять узагальнений характер[150].
Т. І. Шамова	Уміння здобувати й переробляти інформацію. Це володіння розумовими операціями, уміння

	виділяти в досліджуваному головне й істотне [308, с. 45].
І. Я. Лернер	Це складні комплекси: виділення об'єкта розгляду, позначення об'єкта розгляду, побудова ланцюжка суджень, дії доведення, тезування, навіть уміння творчої діяльності [133].
Л. І. Воробйова	Свідоме володіння раціональними прийомами мисленнєвої діяльності – системою певних дій (операцій), необхідних для розкриття навчальної задачі [55].

Отже, узагальнюючи всі ці визначення, під **інтелектуальними вміннями будемо розуміти загальнонавчальні вміння, які передбачають свідоме володіння особистістю раціональними прийомами мисленнєвої діяльності – системою певних дій (операцій), необхідних для розв'язання навчально-пізнавального завдання.**

Проаналізуємо класифікації інтелектуальних умінь, що мають місце в дидактиці.

А. В. Усова до інтелектуальних умінь відносить аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, систематизацію, узагальнення [283].

Д. Н. Богоявленський [37], О. Е. Дмитрієв [77], В. Оконь [172] розподіляють уміння на первинні (початкові) і вторинні (складні).

В. І. Андреев підходить до класифікації інтелектуальних умінь на основі критеріїв прояву інтелектуально-логічних здібностей [8, с. 103]. Він виділяє уміння аналізувати, абстрагувати, формувати правильне визначення в групу мисленнєвих умінь, а до групи комунікативних умінь відносить уміння повно і правильно викладати думки, доводити, обґрунтовувати.

Т. А. Ільїна розробила класифікацію інтелектуальних умінь на основі різних типів мислення: діалектичний – з інтелектуальними вміннями бачити в явищі єдність протилежностей, виявляти тенденції їх розвитку; логічний – з умінням логічної обробки інформації, встановлення зв'язку, зведення їх до системи, вивчення понять логічного формування, доведення, відкидання та висування гіпотези; абстрактний – з уміннями відволікатися від неістотних ознак, виділяти загальне й суттєве і звідси – формувати абстрактні поняття; узагальнений – з умінням знаходити загальні принципи чи способи дій; категоріальний – з умінням поєднувати в класи й групи на основі найбільш істотних ознак схожості; теоретичний – з умінням бачити залежність і закономірність

існуючих зв'язків між явищами; індуктивний – з умінням мислити від фактів до узагальнень, від часткового до загального; дедуктивний – з умінням із загального виводити часткове; алгоритмічний – з умінням дотримуватися установок у здійсненні певних дій; технічний – з умінням розуміти загальні принципи виробничих процесів, що визначають психологічну готовність до роботи з технікою [105, с. 48-54].

Л. І. Воробйова класифікує інтелектуальні вміння на основі структури розумової діяльності. Дослідниця виділяє такі розумові дії: планування, реалізація (опис, пояснення, прогнозування), контроль результатів, корекція. Кожна дія складається із сукупності розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція, конкретизація) і здійснюється у таких формах мислення: поняття, судження, умовивід, доведення. Цілісна система інтелектуальних умінь включає свідоме володіння усіма компонентами розумової діяльності [55 с. 54-67].

О. О. Лаврентьєва [126] зазначає, що в основі інтелектуальних умінь лежить система інтелектуальних дій, що складається з логічних мисленнєвих операцій (прийомів): аналіз, синтез, узагальнення, абстрагування, порівняння, конкретизація, знаходження зв'язків та відношень.

Проводячи аналіз психолого-педагогічної літератури, ми можемо констатувати, що вчені-педагоги по-різному класифікують вихідні категорії інтелектуальних умінь (див. табл. 1.3).

Таблиця 1.3

Класифікація інтелектуальних умінь

Автор	Підхід
В. І. Андрєєв [8]	за логічними й евристичними здібностями
Ю. К. Бабанський [15]	за структурними елементами навчальної діяльності
Д. М. Богоявленський Н. О. Менчинська [38]	за ступенем їх узагальненості
Л. І. Воробйова [55]	за структурою розумової діяльності
Т. А. Ільїна [105]	за типами мислення
В.Ф. Паламарчук [183]	враховуючи етапи розумової діяльності
У. Е. Унт [281]	на основі розвивальних цілей навчання

Але всі вчені, так чи інакше, виділяють спільні вміння – проводити операції аналізу і синтезу, порівняння, узагальнення і

систематизації, абстрагування, конкретизації тощо. В. Ф. Паламарчук і В. І. Андреев ці розумові операції розглядають як провідні компоненти структури інтелектуальних умінь, а Ю. К. Бабанський, Л. І. Воробйова, Т. А. Ільїна, М. В. Кухарев – не виділяють розумові операції як окремі компоненти, але передбачають володіння цими прийомами розумової діяльності.

У. Е. Унт розподіляє інтелектуальні вміння, беручи за основу розвивальні цілі навчання: пов'язані зі сприйняттям навчального матеріалу (уміння слухати, спостерігати, читати тощо); логічно оперувати навчальним матеріалом (виділяти головне, робити висновки тощо); творчого характеру (вирішення проблем) [281].

За твердженням Ю. К. Бабанського, більшість дослідників виділяє дві групи вмінь: загальнонавчальні (вміння теоретичного характеру, в основі яких лежать правила оперування поняттями аналітико-синтетичної діяльності); спеціальні (предметні вміння практичного характеру) [15].

Виходячи з досліджень Ю. К. Бабанського, А. В. Усової та інших, ми можемо стверджувати, що до інтелектуальних умінь відносяться загальнонавчальні вміння, але вміння спеціальні є базовими, без яких не можливе формування інтелектуальних умінь школярів.

Н. А. Лошкарьова пропонує три групи вмінь: організація навчальної праці, робота з книгою та іншими джерелами інформації, культура усного і писемного мовлення [141, с. 69].

Ця класифікація відповідає не практичній роботі школяра, а абстрактному еталону навчальних умінь. Більш реальну для навчально-пізнавального процесу школи класифікацію інтелектуальних умінь подав Ю. К. Бабанський:

- уміння мотивувати свою діяльність;
- уміння сприймати інформацію;
- уміння раціонально запам'ятовувати;
- уміння осмислювати матеріал і виділяти головне;
- уміння розв'язувати проблемні завдання;
- уміння працювати самостійно;
- уміння контролювати навчально-пізнавальну діяльність

[15].

Згідно з класифікацією Ю. К. Бабанського, перелік умінь відповідає структурі діяльності і процесу засвоєння знань, але якщо із зазначених умінь до мисленнєвих належить уміння уважно

сприймати інформацію, а до інформаційних відноситься раціональне запам'ятовування і логічне розуміння навчального матеріалу, то організаційні і комунікативні вміння в цій класифікації просто відсутні.

Усі класифікації 80-х років XX ст. зосереджені на процесуальній складовій умінь. Так, Ю. К. Бабанський узагальнив різні підходи і визначив три великі групи вмінь: навчально-організаційні, навчально-інформаційні, навчально-інтелектуальні [15].

В. Ф. Паламарчук до вивчення і дослідження класифікації інтелектуальних умінь підійшла, враховуючи етапи мислення:

I. Сприймання і осмислення інформації:

1) аналіз і виділення головного, структурні компоненти цих прийомів – осмислення і сприйняття інформації, виділення істотних ознак і відношень, відомого та невідомого; поділ на елементи й (або) знаходження вихідної структурної одиниці; осмислення й пояснення зв'язків; синтез; виділення предмета думки; поділ інформації на логічні частини та порівняння їх; відокремлення головного від другорядного; знаходження ключових слів і понять; групування матеріалу; висновок про головну думку; знакове оформлення;

2) порівняння, структурними компонентами якого є визначення об'єктів порівняння; виділення основних ознак (порівняння, співвіднесення, зіставлення, протиставлення); встановлення подібності й/або відмінності; знакове оформлення;

II. Трансформація знань, умінь, навичок:

1) узагальнення й систематизація; структурні компоненти: відбір типових фактів; виділення головного; порівняння; висновки; знакове оформлення;

2) визначення й пояснення поняття; структурні компоненти – знаходження родових і видових ознак; настанови, пояснення, опис, характеристика; знакове оформлення;

3) конкретизація; структурні компоненти конкретизації – перехід від загальної теорії до часткового її застосування чи сходження від абстрактного загального до конкретного різноманіття; знакове оформлення;

4) доведення; структурними компонентами доведення є: визначення тези; вибір способу доведення; добір необхідних і достатніх аргументів; формулювання висновків; установлення причинно-наслідкових зв'язків; знакове оформлення;

III. Творчі вміння (або стратегічні методи наукового пізнання):

1) моделювання; структурні компоненти – вміння конструювати моделі;

2) прогнозування; структурні компоненти – вибір відповідної стратегії розв'язувати завдання;

3) проблемні вміння; структурні компоненти – бачити, ставити, розв'язувати проблеми [183, с. 23-27].

І. Я. Лернер запропонував свою класифікацію інтелектуальних умінь:

- володіти прийомами, які дозволяють при швидкому перегляді сторінки складати уявлення про зміст сторінки, параграфа, розділу, книжки;

- реферувати параграфи, розділи, статті;
- складати коментарі до контексту;
- абстрагувати об'єкт вивчення, виділяти його з цілого ряду;

- складати алгоритм майбутніх дій тощо (всього 54 умінь) [133].

О. Я. Савченко, запроваджуючи міжпредметну програму „Формування загальнонавчальних умінь і навичок у початковій освіті”, пропонує поділити загальнонавчальні вміння на чотири групи:

- ✓ організаційні (організовувати робоче місце, орієнтуватися у часі, планувати свої дії, прагнути завершити свою роботу);
- ✓ логіко-мовленнєві (зосереджено слухати, виділяти смислові елементи висловлювання, запитувати і відповідати, послідовно міркувати);
- ✓ загально пізнавальні (аналізувати, порівнювати, виділяти головне, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки);
- ✓ контрольно-оцінні (перевіряти за зразком, проводити самоперевірку (взаємоперевірку), виправляти помилки, проводити самооцінку (взаємооцінку)) [234, с. 170-189].

Є. І. Федоренко [286], Н. І. Прокопенко [216] у своїх дослідженнях описують блок умінь репродуктивної самостійності (дії за аналогією), реконструктивно-варіативний блок – середній (перенесення у схожу ситуацію), творчий блок – вищий (віддалене перенесення).

Узагальнюючи попередні варіанти класифікацій інтелектуальних умінь, ми пропонуємо таку класифікацію інтелектуальних умінь у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу (за блоковою структурою):

I. Блок „продуктивно-стереотипні вміння” (уміння, які передбачають роботу з навчальним матеріалом відповідно до засвоєних алгоритмів (дії за аналогією), до цих умінь відносимо визначення понять, інтерпретацію, аналіз, виділення головного):

1) визначати поняття – уміння, яке дозволяє відрізнати, відшукувати, відтворювати предмет; уточнювати значення вже введеного терміна, а також формулювати значення нововведеного терміна (визначати базові мовні, мовленнєві та літературознавчі поняття);

2) інтерпретувати – інтелектуальне вміння, яке передбачає уміння розкривати зміст, пояснювати, тлумачити (інтерпретувати мовні явища, художні твори різних жанрів, течій, авторів, висловлюючи власне ставлення (творчо), тощо);

3) аналізувати – процес уявного або фактичного розкладання цілого на складові частини, відтворення цілого із частин (аналізувати граматичні та лексичні мовні явища, художні засоби мови, зміст художніх творів, вчинки героїв тощо);

4) виділяти головне – уміння, яке передбачає визначення основного у матеріалі (виділяти основне у конкретному мовному явищі, художньому творі, матеріалі тощо).

II. Блок „реконструктивно-варіативні вміння” (уміння, які передбачають, не зводячись до алгоритму, виконання певних реконструктивно-варіативних дій (перенесення у схожу ситуацію): пошуку аналогії та порівнювання, узагальнення та систематизації, класифікації, конкретизації. Побудовані на певних складніших прийомах розумової діяльності, що надалі сприятимуть розвитку і застосуванню творчих умінь):

1) шукати аналогії – один із різновидів уміння порівнювати, але передбачає у процесі розв’язання завдань використання простіших аналітичних прийомів розумової діяльності. Пошук

аналогії передбачає пошук загального й відмінного або виконання тільки однієї з цих операцій (пошук загальних та відмінних рис у мовних, мовленнєвих та літературознавчих явищах, художніх творах, жанрах, течіях тощо); **порівнювати** – уміння зіставляти об'єкти з метою виявлення комплексу рис подібності або відмінності між ними, або того й іншого (порівнювати граматичні та лексичні явища, літературні твори, жанри, образи тощо);

2) узагальнювати і систематизувати – уміння, що передбачає уявне об'єднання предметів, які мають загальні властивості (узагальнювати та систематизувати певні мовні та літературознавчі явища, художні засоби мови тощо);

3) класифікувати – уміння застосовувати логічні операції поділу обсягу поняття, що становить собою певну сукупність поділів: поділ якогось класу на види, поділ цих видів тощо (класифікувати основні мовні, мовленнєві та літературознавчі поняття);

4) конкретизувати – уміння, що передбачає визначення змісту понять, які відображають об'єктивну дійсність з метою відбору конкретної інформації (конкретизувати основні мовні, мовленнєві та літературознавчі поняття, художні засоби мови, поведінку та вчинки літературних героїв тощо).

III. Блок „творчо-рефлексивні вміння” (уміння, які передбачають виконання навчальної діяльності у нових, нестандартних ситуаціях, сприяють більш самостійному оволодінню знаннями; використовуючи рефлексію, критично аналізують одержані внаслідок своєї діяльності досягнення; допомагають будувати моделі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, здійснювати стратегії і прогнозувати перебіг подій):

1) будувати моделі – це вміння конструювати модель – досить відносну й абстрактну копію оригіналу для дослідження явища в інших умовах (будувати моделі мовних та мовленнєвих явищ; поведінки героїв, образів, обставин у художньому творі тощо);

2) встановлювати причинно-наслідкові зв'язки – один із основних стратегічних способів інтелектуальної діяльності, що передбачає пошук загальних зв'язків між явищами та подіями (встановлювати причинно-наслідкові зв'язки у певних мовних, мовленнєвих та літературознавчих явищах, художніх творах, жанрах, течіях, стилях, сюжетах тощо);

3) будувати стратегії і прогнозувати перебіг подій – уміння вибору адекватної стратегії розв’язання проблеми за допомогою прогностики (будувати стратегії і прогнозувати перебіг подій у художніх творах, аналізуючи і висловлюючи своє ставлення до художнього образу, обставин чи ситуацій тощо) [22].

У педагогічній енциклопедії за редакцією І. А. Каїрова зазначається, що формування уміння проходить кілька стадій. Спочатку відбувається ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу, потім – початкове оволодіння ним. Нарешті, самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань [190, с. 338-362].

К. К. Платонов виокремлює п’ять етапів формування інтелектуальних умінь:

I етап – первісне вміння, структуру якого складають усвідомлення мети дії, пошук способів її виконання, що спирається на раніше набуті знання й навички, діяльність методом проб і помилок;

II етап – недостатньо вміла діяльність, структуру якої становлять знання про способи виконання дії, використання раніше набутих несистематичних навичок;

III етап – окремі загальні вміння; їх структура – низка окремих високорозвинених, але вузьких умінь, необхідних у різних видах діяльності (уміння планувати свою діяльність, організаторські вміння тощо);

IV етап – високорозвинене вміння, структура якого передбачає творче використання знань і навичок конкретної діяльності з усвідомленням не тільки мети, а й мотивів вибору, способу її досягнення;

V етап – майстерність; її психологічна структура – творче використання різних умінь [191].

Для нашого дослідження важливою є методика формування інтелектуальних умінь за В. Ф. Паламарчук: цілеспрямоване, міжпредметне формування. Звідси ряд етапів діяльності учнів до засвоєння умінь: кумуляція – діагностика – мотивація – рефлексія – застосування – узагальнення та перенесення – контроль та корекція [181].

Більшість учених (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, І. Я. Лернер, О. В. Хуторський та інші) вважає, що суть навчального процесу – це цілеспрямована взаємодія учителя і учнів, що охоплює мотивацію, постановку цілей, планування, підготовку та здійснення, рефлексію

та оцінювання результатів. Учені пропонують такі етапи формування інтелектуальних умінь: учень самостійно визначає мету або погоджується з мотивацією вчителя, у навчанні проявляє інтерес і зацікавленість, уміє організовувати свою працю, знаходить потрібні знання для розв'язання завдання, алгоритмічно виконує сенсорні розумові або практичні дії, прийоми, операції, усвідомлює те, що він робить і прагне до вдосконалення, володіє вміннями і навичками самоконтролю і самооцінки [302].

Російський дидакт О. В. Хуторський у своїх дослідженнях пропонує здійснювати формування будь-якого вміння на таких рівнях: теоретичного уявлення, навчального предмета, навчального матеріалу, процесу навчання, особистості учня [300].

Враховуючи визначення, яке беремо за базове, та класифікацію інтелектуальних умінь ми пропонуємо здійснювати формування інтелектуальних умінь на чотирьох рівнях:

I рівень – рівень теоретичного уявлення – визначається і доповнюється теоретична база конкретного інтелектуального вміння.

II рівень – рівень практичного застосування – практична навчальна діяльність, структуру якої становлять знання про способи виконання дії, використання раніше набутих навичок.

III рівень – рівень узагальнення – осмислення сутності інтелектуального вміння з визначенням правила використання та застосування виділеного вміння в навчальній діяльності.

IV рівень – рівень творчого використання – інтелектуальні вміння стають надбанням учня як результат його навчальної діяльності; передбачає творче використання інтелектуального вміння з усвідомленням не тільки мети, а й мотивів вибору цього вміння; використання критичного аналізу і вдосконалення власної діяльності.

Формування інтелектуальних умінь у навчальному процесі є одним із найраціональніших способів підвищення ефективності навчання, наявність інтелектуальних умінь і навичок дає змогу виконувати розумову роботу ефективно й у коротший термін.

У тлумачному словнику української мови дієслово „формувати” має такі значення: надавати чому-небудь певної форми, вигляду тощо; виробляти в кому-небудь певні якості, риси характеру; надавати завершеності, визначеності [51, с. 624]. У педагогіці терміном „формування” визначається такий процес

розвитку особистості, який спрямований на те, щоб досягти її певного цілісного вигляду [186, с.108]. Відповідно до цього, **формування інтелектуальних умінь** означає створення розумових комплексів, які здатні за будь-яких умов сприяти правильному розв'язанню поставленого завдання.

Ми аналізуємо школярів п'ятнадцяти-вісімнадцяти років, учнів старшої школи, яких називають старшокласниками. Саме у **старшокласників** зростає необхідність у самоконтролі й самовихованні, у знаннях своїх здібностей і можливостей їх реалізації, розвивається ініціатива та саморегуляція. Мислення їх стає, порівняно з учнями середніх класів, більш глибоким, повним, всебічним, абстрактним; виникає модернізація старих прийомів розумової діяльності при ознайомленні з новими знаннями. Оволодіння вищими формами мислення вимагає вироблення потреби в інтелектуальній діяльності, розуміння важливості теорії навчання і прагнення застосовувати її на практиці, допомагає у подальшій професійній орієнтації.

Досліджуючи проблему формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу, визначимо ці предмети: українська мова та література, російська мова та зарубіжна література. При цьому визначенні ми орієнтуємось на наступні положення [20].

Відповідно до державного стандарту базової і повної загальної освіти визначена освітня галузь „Мови і літератури”, до якої відносимо предмети мовно-літературного циклу. Мета цієї галузі – формування комунікативної і літературної компетенції, що базується на знаннях, уміннях пізнавального і творчого типу, соціальних навичках, світоглядних переконаннях тощо.

Зміст освітньої галузі ґрунтується на принципі наступності між початковою, основною і старшою школою, враховує мовну та літературну підготовку учнів початкової школи.

Освітня галузь „Мови і літератури” складається з мовного і літературного компонентів, кожен з яких має свої складові. Зокрема, до мовного компонента входять: українська мова, мова національних меншин, іноземні мови, а до літературного – українська, зарубіжна, рідна (якщо вона не є українською) література (літературна освіта).

Кожен з компонентів мовно-літературних предметів містить кілька наскрізних змістових ліній. Змістовими лініями мовного

компонента є мовленнєва, мовна, соціокультурна і діяльнісна (стратегічна) [72].

Мовленнєва лінія забезпечує вироблення та вдосконалення вмінь та навичок в усіх видах мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письма); мовна – засвоєння системних знань про мову як засіб вираження думок і почуттів людини та формування мовних умінь і навичок; соціокультурна – засвоєння культурних і духовних цінностей свого та інших народів, норм, які регулюють стосунки між поколіннями, статями, націями, сприяють естетичному і морально-етичному розвитку; діяльнісна (стратегічна) – формування загальнонавчальних умінь і навичок, опанування стратегій, що визначають мовленнєву діяльність, передусім спрямованих на розв’язання навчальних завдань і життєвих проблем. Зазначені змістові лінії формують комунікативну мовленнєву, мовну, соціокультурну, діяльнису (стратегічну) компетенцію особистості.

Змістовими лініями літературного компонента є аксіологічна, літературознавча, культурологічна. Аксіологічна лінія забезпечує опрацювання художнього твору в єдності його етнічних та естетичних вимірів, спрямованість роботи над текстом на формування ціннісних орієнтацій і розвиток творчих здібностей особистості; літературознавча – засвоєння основних теоретико та історико-літературних знань і розгляд твору в контексті літературного процесу; культурологічна – усвідомлення літератури як складової частини духовної культури українського та інших народів. Ці змістові лінії формують літературну компетенцію учнів [72].

Зміст мовного компонента (українська мова, мови національних меншин, іноземні мови) формує в учнів стійку мотивацію до вивчення мов, забезпечує усвідомлення функцій кожної з мов у навчальному процесі в суспільстві; виховує повагу до української мови як державної та до інших мов; розширює та активізує словниковий запас учнів з урахуванням тих груп слів, усталених висловів, що відображають реальне життя народу, мова якого вивчається, особливості його життєвого досвіду, історії, культури; сприяє формуванню толерантного ставлення до інших народів, розумінню важливості оволодіння іноземною мовою і потреби користуватися нею як засобом спілкування в різних сферах, розвитку в учнів мовних, інтелектуальних і пізнавальних здібностей;

формують гуманістичний світогляд, моральні та естетичні переконання, національні та загальнолюдські цінності.

Зміст літературного компонента (українська література, зарубіжна література, літератури національних меншин) передбачає формування потреби і відповідних навичок у читанні художньої літератури; створення на основі засвоєних літературних знань оптимальних умов для всебічного розвитку та реалізації особистості; формування національних і загальнолюдських цінностей; залучення учнів до найкращих здобутків духовної культури.

Відповідно до цього **формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу** означає створення в учнів старшого шкільного віку розумових комплексів – загальнонавчальних умінь, які передбачають свідоме володіння особистістю раціональними прийомами мисленнєвої діяльності – системою певних дій (операцій), необхідних для розв’язання навчально-пізнавального завдання у процесі вивчення мовного і літературного компонентів.

Проаналізувавши базово-категоріальний апарат дослідження, відмітимо, що оволодіння школярами інтелектуальними вміннями сприяє не тільки розвитку інтелектуальної сфери, а й робить навчальний процес більш ефективним, спрямованим на засвоєння досвіду пізнавальних способів творчої діяльності.

II ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО ЦИКЛУ

2.1. Діагностика стану сформованості інтелектуальних умінь у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу

Згідно з завданнями нашого дослідження визначимо рівні формування інтелектуальних умінь школярів у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу та розглянемо системи показників цих рівнів.

У контексті нашого дослідження ми аналізуємо розвиток школяра як цілісний процес, який може розглядатися тільки стосовно певної системи, оскільки він є результатом дії її елементів. Якщо ми хочемо досліджувати процес розвитку окремого елемента, то повинні подати цей елемент у вигляді системи, здійснивши поділ його на складові частини й виділивши зовнішнє середовище.

У ході нашого дослідження ми вивчаємо процес формування особистості учня старшого шкільного віку. У цей період розвитку індивіда основним видом діяльності є учіння. „Учіння – це специфічний вид діяльності, у якій суб’єкт під впливом певних зовнішніх чинників і результатів власної діяльності опановує соціальний досвід, знання, формує погляди, світогляд у цілому, і в результаті змінює свою поведінку, психічні процеси, властивості й особистісні якості” [192, с. 492].

Основою дослідження будь-якого процесу розвитку є рівневий підхід, оскільки суть останнього полягає в переході від одного рівня до іншого – складнішого, якісно відмінного. Рівень визначається як „дискретний, відносно стійкий, якісно своєрідний стан матеріальних систем” [289, с. 219].

Перехід з рівня на рівень може здійснюватися шляхом ускладнення структурних елементів, що спричинює ускладнення самої структури; створення досконалішої структури відношень між елементами структури; одночасного вдосконалення структурних елементів і самої структури [22].

Поступ діяльності від репродуктивного до творчого рівня розглядається в науці як основна умова формування інтелектуальної сфери особистості школяра.

Виділення рівнів пов'язане з проблемою визначення критеріїв. Вони висвітлюються в різних аспектах: критерії готовності до навчальної діяльності, критерії сформованості різних якостей і властивостей особистості, критерії вдосконалювання навчальної діяльності, критерії творчих здібностей особистості, критерії сформованості й розвитку культури розумової праці особистості тощо [45].

Досліджуючи проблему рівнів сформованості пізнавальних умінь в учнів, А. В. Усова виводить систему критеріїв, де ці рівні виокремлюються за такими показниками: склад і якість виконання операцій, їх усвідомленість, їхня повнота й згорнутість, ступінь складності, раціональна послідовність їх виконання [283, с. 45].

В. О. Беліков запропонував один з варіантів критеріїв сформованості особистісно-зорієнтованої навчально-пізнавальної діяльності: навчально-пізнавальні вміння, знання, суб'єктивні відчуття (особистий досвід діяльності) [23, с. 219].

З. Ф. Чехлова виділила такі критерії: знання, способи діяльності, ставлення до діяльності, самооцінка, самовизначення [303, с. 422-424].

Структура особистості, яка визначає рівень сформованості й розвитку інтелектуальних умінь школярів, є сукупністю таких компонентів: соціального досвіду, творчих здібностей, спрямованості та форм відображення [45].

Виходячи з вищевикладеного, можна виділити **основні критерії сформованості інтелектуальних умінь**: спрямованість особистості, ступінь складності вміння, рівень предметних знань, рівень самостійності та відповідні показники [21] (див. табл. 2.1).

Таблиця 2.1

Критерії та показники сформованості інтелектуальних умінь у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу

Критерії	Показники
Мотиваційна готовність	Інтереси й мотиви пізнавальної діяльності. Показовим є рівень зростання допитливості учнів, виникнення в них пізнавальних інтересів – не тільки до змісту знань (прагнення їх розширити), а й до методів їх здобування, до прийомів роботи з навчальним матеріалом. Можливість покращити результати у навчанні, зекономити час, самовдосконалитися. Важливість інтелектуальних умінь на екзаменах, тестуваннях,

	конкурсах, олімпіадах, МАН
Ступінь складності вміння	Складність уміння, творча насиченість. Можна виділити три ступені складності: відтворення прийому на досліджуваному матеріалі (виконання за зразком); перенесення прийому на аналогічний прийом; оперування прийомом характеристики нового об'єкта в нових умовах. Щодо оволодіння учнями тим або іншим умінням можна робити висновок про правильність дій, які складають прийом, та самостійне застосування прийому до нових об'єктів у новій ситуації.
Рівень предметних знань	Знання і вміння учня з предмета характеризуються наступними показниками: системність знань, правильність, міцність знань, усвідомленість, дієвість знань.
Рівень самостійності	Участь учителя у процесі виконання завдання. Ступінь самостійності перенесення знань і вмінь учнями в нову предметно-практичну галузь діяльності перебуває в тісному зв'язку з рівнем сформованості узагальнених інтелектуальних умінь, що виконують функції самоконтролю.

Визначивши критерії та показники [21] сформованості інтелектуальних умінь у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу, необхідно виділити рівні сформованості інтелектуальних умінь. Проаналізуємо підходи до виділення рівнів.

З. Ф. Чехлова виокремила такі рівні розвитку навчальної діяльності та розвитку особистості: низький – відтворювальна діяльність; середній – активна відтворювальна діяльність; високий – творча діяльність; найвищий – активна (перетворювальна) творча діяльність [303].

В. П. Беспалько, на основі етапів засвоєння навчального матеріалу, виокремив такі рівні оволодіння діяльністю:

I – упізнавання об'єктів пізнання при повторному сприйнятті раніше вивченого матеріалу й виконання дій з ними;

II – репродуктивна дія шляхом самостійного відтворення раніше виконуваних дій;

III – продуктивна дія з одержання нових знань шляхом дії за зразком;

IV – творча дія, спрямована на самостійне одержання нових знань [26, с. 70-71].

А. В. Усова визначає такі рівні сформованості пізнавальних умінь у учнів:

I (низький) – учні виконують лише окремі операції (хаотично, неусвідомлено);

II (середній) – виконують усі необхідні операції, але послідовність їх недостатньо продумана, дії погано усвідомлюються;

III (вищий) – усвідомлено виконуються в раціональній послідовності всі операції та дії [283].

В. О. Беліков досліджував процес оволодіння навчально-пізнавальною діяльністю й розвиток особистості школяра, виходячи з комплексу характеристик і параметрів діяльності за такими рівнями: I – репродуктивний (відтворювальний); II – евристичний (відтворювально-творчий); III – творчий [23, с. 252].

Більшість дослідників виділяє два рівні сформованості умінь – емпіричний та теоретичний (Ю. З. Гільбух [64], В. В. Давидов [71], Л. Б. Ітельсон [107]). На обох цих рівнях уміння функціонують через аналіз, синтез, порівняння, абстракцію, узагальнення та конкретизацію, знаходження зв'язків та відношень. На емпіричному рівні відмічається перевага синтезу у аналітико-синтетичному процесі, яке обумовлено образом майбутнього результату, й наявністю зворотності, що пояснюється необхідністю постійного коригування кожного наступного етапу діяльності. Теоретичний рівень характеризується домінуванням аналізу, що супроводжує оперування поняттями – основними одиницями цього виду мислення. Відповідно до цього, мисленнєві операції на теоретичному рівні – змістовний аналіз, змістовне абстрагування; теоретичне, змістовне узагальнення, піднесення від абстрактного до конкретного, змістова рефлексія (В. В. Давидов [71]). Показником переходу з емпіричного рівня на теоретичний є поява вміння оперувати поняттями (моделями), здійснення мисленнєвого процесу у вигляді мисленнєвих операцій (тобто вміння пояснювати не один, а багато законів), сформованість ансамблю обернених операцій (А. В. Фурман [294],).

Н. О. Половникова [203] вважає, що необхідно розглядати додатковий вибірково-відтворювальний рівень, де відбувається усвідомлення складних переносів зразків основних форм пізнавальної діяльності, їх узагальнення у відповідні методи. Є. І. Федоренко [286], Н. І. Прокопенко [216] описують рівень репродуктивної самостійності, як низький рівень сформованості

інтелектуальних умінь (дії за аналогією), реконструктивно-варіативний – середній (перенесення у схожу ситуацію), творчий – вищий (віддалене перенесення).

У роботах В. О. Кулько, Р. П. Озолінша, Т. Д. Цехмистрової, А. В. Фурмана [294] виділяється й продуктивний рівень – частково-пошуковий та творчий. Таким чином, можна виділити чотири рівні сформованості інтелектуальних умінь. Низький – копіювальний (використання за зразком); наступні – продуктивні: середній – перетворюючий (у дещо зміненій ситуації); частково-пошуковий – достатній рівень, характеризується перенесенням умінь; творчий – вищий (віддалене перенесення). Показником досягнення продуктивного рівня є усвідомленість та висока пізнавальна самостійність. Під час поступу рівнями зростає й чутливість до підказки та рівень навченості (З. І. Калмикова [109], В. Ф. Паламарчук [181]).

Виходячи з вищевикладеного, виділяємо **чотири рівні сформованості інтелектуальних умінь у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу:**

- **низький** – копіювальний (використання за зразком);
- **середній** – перетворювальний (у дещо зміненій ситуації);
- **достатній** – частково-пошуковий;
- **високий** – творчий (віддалене перенесення) [21].

Це відповідає критеріям навчальних досягнень учнів. Ґрунтуючись на виділених у попередньому розділі інтелектуальних умінь, визначимо **загальні ознаки**, за якими визначається рівень сформованості інтелектуальних умінь [21] (див. табл. 2.2).

Таблиця 2. 2

Ознаки рівнів сформованості інтелектуальних умінь у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу

Рівень сформованості інтелектуальних умінь	Ознаки
Низький	Учень має проблеми у навчанні, не виявляє активності. У процесі навчання пізнавальний інтерес відсутній, знання характеризуються безсистемністю та використовуються за зразком. Малочутливий до допомоги. Аналізуючи інформацію, несвідомо застосовує інтелектуальні вміння продуктивно-стереотипного блоку: визначати

	поняття, інтерпретувати, аналізувати, виділяти головне. При виділенні головного й аналізі допускає помилки. Реконструктивно-варіативні вміння (шукати аналогії й порівнювати, класифікувати, узагальнювати та систематизувати, конкретизувати); творчо-рефлексивні вміння (будувати моделі, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, будувати стратегії і прогнозувати перебіг подій) вірно не використовуються, неусвідомлені, знаходяться поза зв'язком.
Середній	Учень володіє основами предметних знань, але потребує допомоги з боку вчителя для успішного їх використання. Має достатньо надійний спосіб розв'язання типових завдань. Інтелектуальні вміння продуктивно-стереотипного блоку використовуються правильно у схожих ситуаціях. Реконструктивно-варіативні використовує з помилками. Учень уміє працювати з найпростішими моделями, виявляє чутливість до допомоги, але не вміє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, будувати стратегії і прогнозувати перебіг подій. Демонструє практичну спрямованість.
Достатній	Учень демонструє наявність системних знань з предмету. Аналізує склад, структуру своєї діяльності, зіставляє окремі завдання, що призводить до знаходження нових, оригінальних, зовнішньо цікавих способів. Демонструє сформований пізнавальний інтерес. Інтелектуальні вміння продуктивно-стереотипного та реконструктивно-варіативного блоку використовуються правильно, системно, раціонально, гнучко. У навчальній діяльності переважає продуктивність, проте творчо-рефлексивні вміння викликають труднощі.
Високий	Учень правильно, самостійно, раціонально, системно використовує інтелектуальні вміння, які характеризуються узагальненістю та згорнутістю прийомів. Вільно аналізує матеріал, виділяє суттєві ознаки, швидко узагальнює, абстрагує, легко виводить нові поняття, успішно використовує знання на практиці. Інтелектуальна діяльність для нього стає потребою. У навчальній діяльності переважає продуктивність та довольність. Учень уміє працювати з моделями, виявляє чутливість до допомоги, вміє встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, будувати стратегії і прогнозувати перебіг подій. Відзначається висока успішність у навчанні.

Констатувальний експеримент проходив у два етапи і охоплював 320 учнів десятих класів і 232 учні одинадятих класів та 110 вчителів із залучених до експерименту областей.

Визначення стану сформованості інтелектуальних умінь старшокласників при вивченні предметів мовно-літературного циклу проводили за допомогою вивчення ефективності навчально-виховної роботи на основі складання анкети для старшокласників; аналізу навчальних планів і програм із проблеми дослідження; анкетування вчителів, проведення бесід; відвідування та аналізу уроків української та російської мови, української літератури, зарубіжної літератури;

діагностики формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу.

Основною формою виявлення рівня сформованості інтелектуальних умінь було обрано тест як експериментальну методику, що має наступні переваги: достатня об'єктивність результатів, широкі можливості для кількісних оцінок і математичної обробки інформації, незалежність від суб'єктивних факторів експериментатора.

Однак, усвідомлюючи обмеженість тесту як методу, що не враховує багатьох індивідуальних особливостей старшокласників і педагогів, рівнів їх творчих навичок тощо, ми вважали за доцільне включити разом із перерахованими методами в констатувальний експеримент дослідження творчих робіт старшокласників, бесіди та роботу експертних груп, методики експертної оцінки педагогів та самооцінки старшокласників, аналіз, узагальнення, метод полярних профілів, методику Н. В. Кузьміної та В. А. Ядова, якісно-кількісний порівняльний аналіз, методику О. В. Смірнова, H – критерій Краскелла-Валліса, t – критерій Стьюдента.

Якщо ставлення старшокласника до формування інтелектуальних умінь при вивченні предметів мовно-літературного циклу у сучасній школі є позитивним, йому легше вирішувати інтелектуальні завдання, займатися саморозвитком, самовдосконаленням, оцінкою власних інтелектуальних умінь. Тому, взявши до уваги рівень зацікавленості учнів інтелектуальною діяльністю, ми мали змогу оцінити рівень підготовленості старшокласника до формування інтелектуальних умінь при вивченні предметів мовно-літературного циклу у сучасній школі (рівень зацікавленості змінюється у межах від -1 до +1).

З цією метою було запропоновано старшокласникам в анкеті дати відповіді на наступні запитання:

1. Чи знаєте ви, що таке „інтелектуальні вміння”?
2. Чи задовольняє вас рівень сформованості інтелектуальних умінь при вивченні предметів мовно-літературного циклу у сучасній школі?
3. Чи потрібно розвивати інтелектуальні вміння при вивченні предметів мовно-літературного циклу в старших класах?

За методикою Н. В. Кузьміної та В. А. Ядова ми мали змогу вирахувати індекс задоволеності процесом навчальної діяльності та

формування інтелектуальних умінь при вивченні предметів мовно-літературного циклу у сучасній школі (Q). Визначення загального індексу задоволеності здійснюється за формулою:

$$J = \frac{a|+1| + b|+0.5| + c|0| + d|-0.5| + e|-1|}{N}$$

де N — число респондентів;

a - індекс зацікавленості;

b - кількість старшокласників, швидше зацікавлених, ніж незацікавлених;

c - кількість старшокласників, яким байдуже;

d - кількість старшокласників, швидше незацікавлених інтелектуальною діяльністю;

e - кількість старшокласників, зовсім незацікавлених;

l - кількість старшокласників, які мають невизначену позицію.

За результатами опитування варто зазначити, що індекс задоволеності навчальною діяльністю в цілому вищий за індекс задоволеності формуванням інтелектуальних умінь при вивченні предметів мовно-літературного циклу (див. табл. 2.3).

Таблиця 2.3

Загальний індекс задоволеності процесом навчальної діяльності та формуванням інтелектуальних умінь при вивченні предметів мовно-літературного циклу в сучасній школі

Кількість респондентів							Індекс задоволеності
Загальна кількість	a	b	c	d	e	l	
320	60	220	6	21	5	8	0,5
232	15	170	5	16	4	22	0,36

Результати анкетування засвідчили, що в цілому старшокласники та вчителі приділяють увагу досліджуваній проблемі, шукають шляхи активізації інтелектуальних умінь у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу. Однак індекс зацікавленості не дає уявлення про причини того чи іншого ставлення до проблеми формування інтелектуальних умінь у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу. Виявити ці причини можна шляхом аналізу мотиваційного компоненту, що відображає потреби особистості й характеризує силу емоційного ставлення до проблем інтелектуальних умінь. Поняття „мотив” у науковій літературі означає спонування до діяльності, пов’язане із

задоволенням потреби суб'єкта; сукупність зовнішніх і внутрішніх умов, що стимулюють розвиток інтелектуальних умінь. Тому наступним етапом нашого дослідження було виявлення рівня мотиваційної сфери старшокласника.

За допомогою методу полярних профілів визначається коефіцієнт значущості (К.З.), який варіює у межах від -1 до +1. Обробка відповідей показала, що не всіх старшокласників цікавить проблема формування інтелектуальних умінь (див. табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Результати сформованості мотиваційної готовності старшокласників

№	Мотиви для формування інтелектуальних умінь	К.З.
1	Можливість покращити результати у навчанні.	0,40
2	Можливість економії часу при виконанні складних завдань.	0,38
3	Можливість самовдосконалення інтелекту.	0,51
4	Можливість застосування отриманих знань при вирішенні складних задач.	0,29
5	Відбір необхідної інформації.	0,41
6	Необхідність виконання творчих завдань у навчальному процесі.	0,34
7	Важливість інтелектуальних умінь на екзаменах, тестуваннях.	0,56
8	Участь у конкурсах, олімпіадах, МАН.	0,28
9	Власна творчість для задоволення.	0,14
10	Необхідність у подальшій професійній орієнтації.	0,40

Метод полярних профілів дозволив виявити мотивацію старшокласників до формування інтелектуальних умінь у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу і сприяв розробці завдань і мотивації для їх виконання.

Старшокласникам було запропоновано оцінити свій рівень сформованості інтелектуальних умінь при вивченні предметів мовно-літературного циклу, які були виділені нами у попередньому розділі дисертаційного дослідження, за 12-ти бальною шкалою, де мінімальний рівень відповідає 1 балу, а максимальний – 12 балам. Окрім того, оцінювання рівня сформованості інтелектуальних умінь у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу здійснювали компетентні судді (викладачі мовно-літературних дисциплін) на матеріалі контрольних вправ (див. дод. А) – це сприяло незалежній оцінці умінь старшокласників, тим самим унеможливаючи неадекватність оцінювання (див. табл. 2.5).

Таблиця 2.5

Рівень сформованості інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу

№	Інтелектуальні вміння	Загальний рівень сформованості інтелектуальних умінь у балах (12-бальна система)	
		За самооцінкою	За оцінкою
I.	Продуктивно-стереотипні вміння:		
1	визначати поняття	9	8
2	інтерпретувати	7	6
3	аналізувати	8	7
4	виділяти головне	8	6
II.	Реконструктивно-варіативні вміння:		
1	шукати аналогії та порівнювати	8	6
2	узагальнювати та систематизувати	7	6
3	класифікувати	8	7
4	конкретизувати	9	8
III.	Творчо-рефлексивні вміння:		
1	будувати моделі	7	5
2	встановлювати причинно-наслідкові зв'язки	7	6
3	будувати стратегії і прогнозувати перебіг подій	8	6

Загальну картину сформованості інтелектуальних умінь старшокласників при вивченні предметів мовно-літературного циклу представлено в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6

**Загальна картина сформованості інтелектуальних умінь
старшокласників у процесі вивчення предметів мовно-
літературного циклу**

№	Рівень сформованості інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу	Кількість старшокласників, у %
1	Високий – творчий (віддалене перенесення)	4,5 %
2	Достатній – частково-пошуковий	12,3 %
3	Середній – перетворювальний (у дещо зміненій ситуації)	46,6 %
4	Низький – копіювальний (використання за зразком)	36,6 %

Мета констатувального експерименту полягала у встановленні стану сформованості інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу в реальних умовах процесу навчання.

Для отримання об'єктивної картини перед учнями старших класів було поставлено сім завдань, щоб виявити вміння виконувати різні завдання на демонстрацію інтелектуальних умінь та застосування практичних знань. Запропоновані завдання відповідали надійності, що було встановлено шляхом теоретичного аналізу їх характеру і структур, а також у процесі практичних експериментів в окремих групах старшокласників.

При проведенні констатувального експерименту учні десятих класів письмово відповідали на сім комплексних завдань з курсу української мови та літератури, російської мови та зарубіжної літератури за певними розділами:

1. Проаналізувавши, визначте закон, правило, до якого відноситься вихідний матеріал; визначте головне.

2. За поданими визначеннями знайдіть об'єкт і перерахуйте суттєві ознаки визначення.

3. Порівняйте між собою ці явища, визначте загальне, суттєве, прослідкуйте їх розвиток.

4. Зробіть висновок про значення образів у творах, приналежність до того чи іншого літературного напрямку.

5. Трансформуйте готову модель відповідно до наступної задачі.

6. Встановіть ланцюг причинно-наслідкових зв'язків у тексті.

7. Побудуйте алгоритм вирішення завдання відповідно до нових умов (див. дод. Б).

Кожна відповідь на питання характеризувала сформованість кожного блоку інтелектуальних умінь.

За результатами відповіді поділили на три групи: перша – правильні, друга – правильні, але неповна відповідь, третя – неправильні або відсутня відповідь.

Аналіз результатів констатувальної діагностики був такий: 48,2 % учнів неправильно визначили поняття чи взагалі не змогли дати відповідь; 33,3 % усіх учнів неправильно розв'язали завдання, де потрібно було конкретизувати; 22,3 % учнів не змогли узагальнити матеріал; 25,1 % – правильно і повно виділили головне; 26,1 % учнів правильно і повно узагальнили навчальний матеріал і т.д.

Результати довели, що більша кількість правильних, хоч і неповних, відповідей отримано в завданнях на виділення головного – 43,2%. Найбільше неправильних відповідей було у визначенні понять – 48,3%. Із завданнями на конкретизацію не справилося 33,1% учнів. 48,2% учнів 10 „А” класу - майже половина учнів – неправильно розв'язують проблемні завдання, 40,4% учнів 10 „В” класу не виконують завдання на виділення головного, 30,3% учнів 10 „А” класу не змогли узагальнити і систематизувати навчальний матеріал, 15,2% учнів 11 „В” класу не змогли вирішити творчі завдання.

Педагогічні спостереження дають підстави стверджувати, що інтелектуальні вміння старшокласників на уроках мовно-літературного циклу формуються загалом стихійно, несистематично, відсутній інтегрований підхід.

Відсутність методичної літератури частково може пояснити стихійність застосування методів формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу.

Анкетування вчителів продемонструвало емпіричний шлях роботи вчителів. Паралельно з анкетуванням учнів здійснювалося анкетування вчителів тих самих шкіл та слухачів (учителів-філологів) курсів підвищення кваліфікації Житомирського

інституту післядипломної освіти (див. дод. В). Було залучено 110 учителів-філологів, яким потрібно було відповісти на ряд запитань, пов'язаних з проблемою формування інтелектуальних умінь (анкета) [45] (див.табл. 2.7).

Таблиця 2.7

Результати анкетування вчителів щодо формування інтелектуальних умінь старшокласників (від загальної кількості відповідей)

Зміст запитань анкети для вчителів-філологів	%
1. Інтелектуальні вміння впливають на успішність з мови та літератури:	
так впливають	86,1
в певних випадках	13,9
2. Інтелектуальні вміння:	
формуються самі у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу	16,3
необхідно відтворювати в предметних програмах, підручниках і формувати на уроках	57,5
необхідно формувати на факультативах, позаурочний час	26,2
3. Намагаюся формувати інтелектуальні вміння на уроках мови і літератури:	
регулярно	63,4
час від часу	36,6
4. Зазначаю роботу над інтелектуальними вміннями:	
у тематичних планах	28,3
у поурочних планах	35,3
інші варіанти	36,4
5. Для розвитку в учнів інтелектуальних умінь у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу використовую:	
засоби наочності	12,3
приклади з навчального матеріалу	35,2

міжпредметні зв'язки предметів мовно-літературного циклу	11,2
тренувальні вправи	14,3
пояснення порядку операцій виконання уміння	11,2
роботи для перевірки	15,8
6. У програмах з предметів мовно-літературного циклу ці вміння відтворені:	
достатньо	27,3
лише окремі вміння	57,2
недостатньо	15,5
7. Методикою формування інтелектуальних умінь володію:	
достатньо	21,3
недостатньо	62,2
не можу відповісти	16,5
8. Бажаю удосконалювати свою методику формування інтелектуальних умінь	95,5

Учителі-філологи були досить впевнені в тому, що формування інтелектуальних умінь значною мірою впливає на успішність учнів (86,1 %). В аналізі навчальних програм їхні думки розділилися: кожен третій вважає, що в предметних програмах інтелектуальним умінням приділено достатню увагу. Половина опитаних (57,2 %) вважає, що в програмах увага приділяється лише окремим умінням; 15,5 % учителів-філологів засвідчили, що уваги цим умінням приділяється недостатньо.

Опитані вчителі вказують, що інтелектуальні вміння необхідно відтворювати в предметних програмах і формувати на уроках. 16,3 % з опитаних висловили думку, що інтелектуальні вміння розвиваються й самі собою. 26,2 % учителів-філологів, окрім уроку, виділяють факультатив за спеціальною програмою.

Під час анкетування було з'ясовано, як часто самі вчителі на своїх уроках організовують роботу щодо формування інтелектуальних умінь школярів. 36,6 % опитаних заявили, що роблять це лише час від часу, а 63,4 % стверджують, що займаються

вирішенням цієї проблеми систематично. Також було з'ясовано, що кожен п'ятий вчитель вважає, що володіє методикою формування інтелектуальних умінь достатньою мірою. У цю групу ввійшли, в основному, вчителі вищої кваліфікації; багато хто з опитаних (62,2 %) зізнався, що володіє цією методикою недостатньо.

Далі з'ясували, як відбувається планування роботи з проблеми формування інтелектуальних умінь. Пропонувалися три варіанти відповіді. Учителі-філологи мали право обрати одну або кілька з них, чи дати свою відповідь. Кожен третій стверджує, що він відображає цю роботу в тематичному плануванні. Багато хто з учителів (79,2 %) відбиває її в поурочних планах. Певна група вчителів (36,4 %) цей напрям роботи не планує. Можливістю написати свій варіант відповіді ніхто не скористався.

Педагогам було запропоновано назвати засоби й форми, які застосовуються в роботі при формуванні інтелектуальних умінь старшокласників. Результати показали, що для вирішення названої проблеми використовуються приклади з навчального матеріалу (35,2 %), міжпредметні зв'язки (11,2 %), пояснення порядку операцій (11,2 %), застосовуються засоби наочності (12,3 %). Тренувальні роботи для контролю за формуванням інтелектуальних умінь проводяться незавжди (14,3 %). Лише один з опитаних скористався можливістю вказати власну відповідь, написавши, що використовує особливу методику формування понять.

Разом з тим, майже всі вчителі прагнуть удосконалювати свою індивідуальну методику навчання старшокласників.

Додаткове анкетування вчителів на засіданнях методичних об'єднань щодо визначення інтелектуальних умінь засвідчило такі результати – із 110 вчителів тільки 12 визначили певні класифікації інтелектуальних умінь і розкрили сутність базових понять; 30 педагогів запропонували класифікації, де вміння розташовувалися хаотично, безсистемно; 60 педагогів визначили тільки деякі інтелектуальні вміння та прийоми їх формування.

Для вивчення стану сформованості інтелектуальних умінь у роботі вчителів було проаналізовано 120 уроків української та російської мови і літератури, зарубіжної літератури. Відвідуючи та аналізуючи уроки вчителів-філологів, ми дотримувались типології уроків В. А. Оніщука та В. І. Лозової, а саме – шість основних типів уроків: урок засвоєння наукових знань і знань про способи діяльності інтелектуального і практичного характеру; урок

закріплення, удосконалення, узагальнення, систематизації наукових знань про способи діяльності інтелектуального і практичного характеру; урок засвоєння інтелектуальних і практичних способів діяльності; урок закріплення, удосконалення і узагальнення інтелектуальних і практичних засобів діяльності; урок контролю та оцінки рівня знань; комбінований урок – з декількома рівнозначними дидактичними завданнями.

Ця типологія є найбільш поширеною у загальноосвітніх середніх навчальних закладах при викладанні предметів мовно-літературного циклу.

Разом з тим відмітили, що вчителі, визначаючи розвивальну мету уроку, ставлять завдання формувати вміння виділяти головне, доводити, порівнювати, спростовувати. Але більшість учителів визначають розвивальну мету уроку неконкретно, загально. Указуючи мету уроку „розвивати мислення”, педагоги не відзначають конкретні вміння, етапи формування цього складного інтелектуального процесу. Відповідно до цього, навчальна мета не досягає свого призначення, а інтелектуальні вміння формуються стихійно.

Анкетування, бесіди, аналіз уроків доводять, що загальним наслідком такого стану є недостатня ознайомленість учителів з методикою формування інтелектуальних умінь.

Відвідуючи уроки з визначених нами дисциплін, ми з'ясували, що найбільшу увагу приділяють учителі формуванню інтелектуальних умінь під час проведення комбінованих уроків (32,5%), на уроках закріплення, удосконалення та узагальнення інтелектуальних і практичних засобів діяльності (20%), на уроках засвоєння наукових знань і знань про способи діяльності інтелектуального і практичного характеру (21,5%), на уроках закріплення, удосконалення, узагальнення, систематизації наукових знань про способи діяльності інтелектуального і практичного характеру (11,5%). Менше всього уваги формуванню інтелектуальних умінь учителі приділяли на уроках засвоєння інтелектуальних і практичних способів діяльності (10%) та оцінки рівня знань (4,5%) (див. табл. 2.8).

Було з'ясовано, що на етапі застосування знань формуванню інтелектуальних умінь приділяється недостатня увага з боку вчителів-філологів. Цей показник відображає реальну картину формування інтелектуальних умінь. Застосування знань у новій

ситуації є одним з найбільш складних етапів уроку. Це залежить від змісту навчального матеріалу, його об'єму, типу уроку, рівня підготовки учнів та вчителя на уроці і є початковою ланкою формування вмінь інтелектуальної діяльності, одним з показників педагогічної майстерності вчителя.

Таблиця 2.8

Аналіз відвіданих уроків предметів мовно-літературного циклу

Кількість уроків	Комбінований урок	Урок закріплення, удосконалення і узагальнення інтелектуальних і практичних засобів діяльності	Урок засвоєння наукових знань і знань про способи діяльності інтелектуального і практичного характеру	Урок закріплення, удосконалення, узагальнення, систематизації наукових знань про способи діяльності інтелектуального і практичного характеру	Урок контролю та оцінки рівня знань
Усього 120	39	24	26	14	5
Усього в %	32,5%	20%	21,5%	11,5%	4,5%

Несистематичність застосування методів пізнавальної діяльності продовжує переважати в практиці роботи школи – доводять результати нашого моніторингу. Так, учні порівнюють події, явища, факти на уроках української та зарубіжної літератури, однак, що таке порівняння, якими є правила повноцінного порівняння, яким шляхом його проводити більш раціонально, вони не знають. Із 320 учнів десятих класів жоден не зробив повного

порівняння із збереженням його основних структурних компонентів, хоча їм дозволялось користуватися підручником та іншою додатковою навчальною літературою. Подібні результати були отримані у процесі виконання завдань на доведення та узагальнення. При визначенні поняття більшість опитаних лише продемонструвала розуміння сутності розумової діяльності, доцільні шляхи здійснення цих прийомів показали одиниці.

Наше діагностичне дослідження ще раз підтверджує (див.табл. 2.9), що формування в учнів основних способів інтелектуальної діяльності повинно бути провідним напрямком навчальної діяльності. Цьому сприяє матеріал кожного з навчальних предметів мовно-літературного циклу. Аналіз програм і підручників (див.дод. Г), показав, що питома вага цих предметів серед інших навчальних завдань досить значна, а це спрощує завдання формування в старшокласників мислительних дій та операцій, які складають зміст прийомів інтелектуальної діяльності.

Таблиця 2.9

Рівень сформованості інтелектуальних умінь у вчителів та учнів

Рівень	Вчителі	Учні
Високий	10,3 %	4,5 %
Достатній	32,2 %	12,3 %
Середній	49,1 %	46,6 %
Низький	8,4 %	36,6 %

Але потрібно зважати на те, що зміст навчального матеріалу без спеціального формування прийомів навчально-пізнавальної діяльності на достатньому рівні не може розвивати інтелект учнів. Це створює сприятливі умови, можливості для формування мислення, а реалізувати їх покликаний учитель за допомогою спеціальної методики, в основі якої має бути послідовність, етапність, систематичність, використання міжпредметних зв'язків, інтегрований підхід тощо.

Таким чином, результати констатувального експерименту допомогли нам виявити певну суперечність: з одного боку, зростаючі вимоги суспільства та держави до школи щодо вдосконалення змісту, засобів, форм та методів навчання; з другого – відсутність у старшокласників достатніх інтелектуальних умінь для досягнення цих вимог та у педагогів – методик для їх формування.

2.2. Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників

На сучасному етапі розвитку освіти актуальним є виховання людини інтелектуальної, здатної орієнтуватися в нових умовах, у потоці інформації, готової до творчого пошуку. Тому ще під час навчання школярів у школі необхідно закласти основи формування інтелектуальних умінь. Засвоєння знань з опорою на інтелектуальні вміння робить їх такими, які легко й надовго запам'ятовуються, завдяки чому у школярів закладається міцний фундамент для творчої діяльності.

Оволодіння інтелектуальними вміннями значною мірою сприяє підвищенню продуктивності праці школярів. Це дає можливість удосконалювати знання й уміння, сприяє посиленню мотивації, визначенню цілей, вольових якостей, самооцінки. Формуючи інтелектуальні вміння, ми формуємо в школярів науковий світогляд.

Дедалі очевиднішим стає той факт, що не сама сума знань, а синтез знань, творчих умінь стає головним показником всебічно розвиненої особистості, активній життєвій позиції якої властиві нове ставлення до дійсності та високий рівень відповідальності за свою діяльність.

Аналіз теоретичних та методичних підходів, зроблений нами в попередніх параграфах, показує, що формувальний характер навчального процесу досягається шляхом створення певних умов. Виявлення та забезпечення цих умов необхідне для успішного вирішення завдань щодо формування. Тільки з урахуванням дидактичних умов загальна структура процесу навчання набуває конкретний характер. А дидактичні умови формування інтелектуальних умінь визначаються характером взаємодії певних компонентів навчання, що закономірно ведуть до формування інтелектуальних умінь.

У філософії поняття „умова” визначається як відношення предмета до навколишніх явищ, без яких він існувати не може. Умови становлять те середовище, оточення, у якому явище виникає, існує й розвивається [288].

За визначенням В. І. Андрєєва, „дидактичні умови – це обставини процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання й застосування елементів змісту, методів

(прийомів), а також організаційних форм навчання для досягнення дидактичних цілей” [8, с. 124].

Під необхідними дидактичними умовами Г. Г. Ващенко розуміє „мотиваційну зумовленість навчально-пізнавальної діяльності, пов’язану з розвитком особистісних мотивів навчання до суспільно-значущих; дидактичне опрацювання навчального матеріалу спеціальних дисциплін; узгодження з цілями підготовки фахівців, законами, принципами, правилами навчання; наближення характеру навчально-пізнавальної діяльності до характеру майбутньої спеціальності...” [50, с. 41].

Отже, **умови** – це суттєвий компонент комплексу об’єктів, за наявності якого відбувається існування певного явища.

Відповідно до цього, під **дидактичними умовами** ми будемо розуміти взаємозалежну сукупність компонентів навчально-виховного процесу, які забезпечують досягнення навчальних цілей [45].

Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників – це взаємозалежна сукупність компонентів навчально-виховного процесу, які забезпечують розвиток інтелектуальних умінь школярів у процесі навчання предметів певних циклів [20].

До дидактичних засобів формування інтелектуальних умінь відносять: підручники, програми, системи творчих, проблемних завдань (В. М. Горбунова, І. М. Богданова та ін.). Істотно важливим учені вважають застосування комплексу дидактичних методів і форм залежно від змісту й специфіки навчального матеріалу, моделювання майбутньої діяльності з використанням комп’ютерних систем (В. І. Андреев, А. О. Вербицький, М. І. Виноградов, Е. А. Первалова та ін.) [8].

О. О. Лаврентєва [126] до дидактичних умов формування інтелектуальних умінь старшокласників при вивченні науково-природничих дисциплін відносить: активізацію процесу рефлексії з опорою на комплексне використання загальнодидактичних принципів; забезпечення реалізації міжпредметних та інтегративних зв’язків у ході навчального процесу; спеціальне структурування навчального матеріалу відповідно між здійснюваною діяльністю та сформованими операційними компонентами; формування інтелектуальних умінь у єдності із засвоєнням дослідницьких, експериментальних та комунікативних умінь; введення у навчально-

пізнавальний процес інтелектуально-творчих тренінгів; забезпечення оперативного контролю та корекції за станом формування інтелектуальних умінь.

Аналізуючи дидактичні умови, які сприяють формуванню інтелектуальних умінь школярів, потрібно зважати на такі фактори: фіксування соціального замовлення суспільства середнім навчальним закладом в аспекті досліджуваної проблеми; виявлення специфіки навчального процесу середнього навчального закладу; виявлення сутності інтелектуальних умінь як цілісного процесу розвитку особистості; системно-функціональна характеристика процесу формування інтелектуальних умінь учнів.

Аналіз дидактичних умов формування інтелектуальних умінь базується на засадах розвивального навчання. Це особливо актуально при викладанні предметів мовно-літературних дисциплін – основ наук, які перебувають постійно в процесі розвитку. Тому навчальний процес повинен бути побудований не тільки на фактологічному, а й на теоретичному, методологічному рівнях, забезпечувати учнів формами й методами самостійної навчально-пізнавальної діяльності.

Удосконалюючи методики розвивального навчання, учені-педагоги розробили інноваційні технології навчально-виховного процесу, які привели до перебудови традиційних форм навчання. Це – теорія оптимізації навчально-виховного процесу (Ю. К. Бабанський та ін.); концепція активізації навчальної діяльності школярів (Л. П. Аристова, М. О. Данилов, Б. П. Єсіпов, В. І. Лозова, М. І. Махмутов, І. Т. Огородников, М. М. Скаткін та ін.); концепція розвитку теоретичного мислення (В. В. Давидов, Д. Б. Ельконін, В. Ф. Паламарчук); теорія поетапного формування розумових дій (П. Я. Гальперін, Н. Ф. Талізін та ін.); теорія формування духовних потреб (Ю. В. Шаров та ін.) і пізнавальних інтересів (Л. І. Божович, Г. І. Щукіна та ін.); теорія проблемного навчання (Н. М. Бібік, Т. В. Кудрявцев, В. П. Корнєєв, І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін, М. І. Махмутов Л.Л. Момот та ін.), диференційованого навчання (Г. С. Костюк, Н. О. Менчинська та ін.); організації самостійної роботи (В. К. Буряк, Г. О. Ламекіна, П. І. Підкасистий та ін.) (див. § 1.2.).

Відповідно до вищевикладеного, ми виокремлюємо **дидактичні умови** формування інтелектуальних умінь старшокласників [22] (див. рис. 2.1).

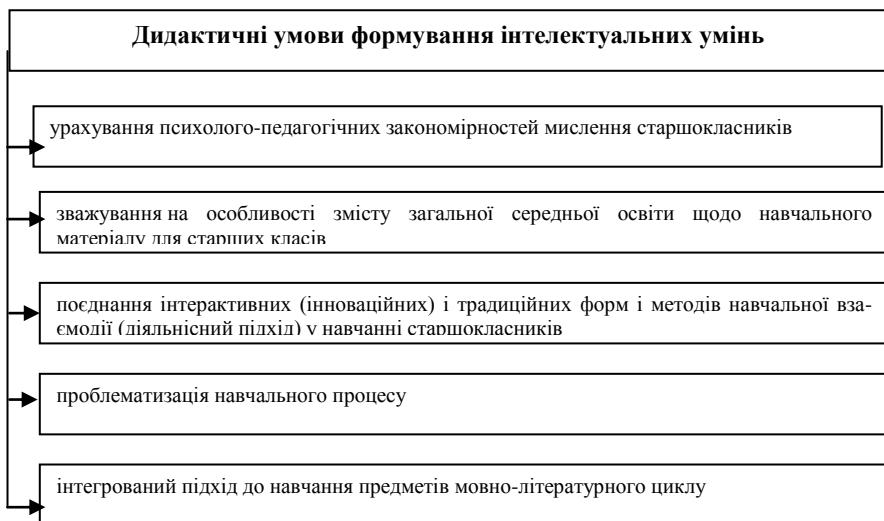


Рис. 2.1 Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників

Розглянемо детальніше кожну з визначених нами умов.

Визначаючи дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників, необхідно звернути увагу на психолого-фізіологічні особливості цього вікового періоду. Адже до старшокласників використовуються складніші форми та методи навчання, які вимагають від них більш високого рівня самостійності, активності, організованості, вмінь застосовувати нові знання на практиці. На основі вищезазначеного виникає потреба обґрунтувати **першу умову** – урахування психолого-педагогічних закономірностей мислення старшокласника.

Саме в цей віковий період в учнів виробляється активна життєва позиція, більш свідоме ставлення до вибору майбутньої професії, до самовизначення і самосвідомості, формується світогляд, прищеплюються навички трудової і навчально-пізнавальної діяльності.

Старшокласник уже розуміє значення завдань, цілі і методи навчання. Це змінює ставлення учня не тільки до навчання, а й до самого себе. Учень цієї вікової групи спочатку намагається зрозуміти значущість прийому розумової діяльності для себе, а потім, у разі

потреби, має можливість освоїти його. Він виявляє поглиблену цікавість до самого себе, до свого мислення, до своїх переживань. Психологічний образ юнака чи дівчини часто поєднується з активністю думки, що аналізується, схильністю до міркування, емоційною вразливістю, зацікавленістю своїм майбутнім, оцінкою своєї придатності майбутній професії. Це сприяє розвитку таких якостей, як спостережливість, вибірковість, критичність. Мотивація навчання також змінюється і набуває для старшокласника життєвого сенсу. Необхідно відмітити посилення ролі узагальнень і абстракцій у розумовій діяльності: учні старших класів розуміють загальне значення конкретних факторів, усвідомлюють, що конкретний образ виступає не лише як фактор, взятий окремо, але й виступає індикатором загального [179].

У цей період у школяра змінюється ставлення до оцінки та самооцінки. Оцінка стає більш вагомим для старшокласників при визначенні своїх особистих якостей, ніж оцінка оточуючих. Самосвідомість старшокласників, таким чином, досягає вищого стану, який виражається в самоспостереженні, самооцінці, прагненні до самовдосконалення, самостійності, що призводить до самоосвіти та самовиховання [206, с. 34-35].

Старшокласники швидко засвоюють наукові поняття, користуються ними в процесі розв'язання різноманітних завдань. Для них характерна психологічна готовність та фактична здатність до різноманітних видів учіння, схильність до експериментування, прагнення до самостійності та оригінальності мислення. У школярів цього віку збільшується інтелектуальна активність, прагнення проникнути в сутність речей, причому за межами шкільної програми. Старшокласники здатні до теоретизування та інтелектуального узагальнення при вибірковості та самостійності у навчанні. Вибір майбутньої професії впливає на появу в учнів значного інтересу до трудової діяльності дорослих.

Продовжують розвиватися широкі пізнавальні мотиви – інтерес до нових знань, переборення труднощів упродовж їх здобуття. Інтерес до знань стає більш глибоким, стосується не тільки зовнішньої форми, але й закономірностей навчального процесу.

Отже, у старшому шкільному віці завершується формування основних когнітивних процесів. Виникає повноцінне теоретичне мислення, іде активний процес формування наукових понять, що містяться в основі наукового світосприйняття людини. Для

старшокласників характерно одержувати кінцеві форми розумової дії та операції з поняттями, що спираються на логіку суджень та відокремлюють мовно-логічне, абстрактне мислення від наочно-дійового та наочно-образного.

Саме в цей час можна реалізовувати цілісну програму інтелектуального розвитку учнів. Для цього необхідно розкрити специфіку навчання мовно-літературних дисциплін, завдання особистісно-зорієнтованого навчання, позицію вчителя і учня в навчально-пізнавальному процесі, функції предметів мовно-літературного циклу.

Другою дидактичною умовою формування інтелектуальних умінь старшокласників ми визначили необхідність урахування змісту загальної середньої освіти та зміст навчального матеріалу.

Багато вчених вважають, що зміст навчального предмета складається з чотирьох взаємозалежних компонентів: знання про світ і про способи діяльності; способи діяльності, що втілюються в умінні і навичках; досвід творчої діяльності, що забезпечує можливість вирішувати нові завдання; зміст емоційно-ціннісних відносин особистості [97].

О. К. Корсакова та С. Е. Трубачева зазначають, що зміст шкільної освіти – це зміст процесу становлення особистості, різнобічно розвиненої, підготовленої до життя в сучасному суспільстві. Розроблений на основі комплексного підходу, який передбачає врахування структури діяльності, структури особистості й процесу соціалізації, він містить такі основні компоненти: 1) інформаційно-діяльнісний (його складові: пізнавальна, ціннісна, технологічна, розвивальна) – досвід здійснення учнем пізнавальної діяльності, у процесі якої він набуває знань світоглядного значення, входить у світ загальнолюдських і національних цінностей, оволодіває різними видами діяльності, методами наукового пізнання, відбувається його розвиток; 2) комунікативний – досвід міжособистісного спілкування; 3) рефлексивний – досвід самопізнання особистості [97, с. 27-35].

Відзначаючи роль особистості в її становленні й саморозвитку, С. Е. Трубачева зазначає, що зміст шкільної освіти має бути однією з дидактичних умов, яка сприяє розкриттю індивідуальних пізнавальних можливостей, визначенню інтересів і нахилів, розвитку

здібностей для забезпечення необхідного рівня освіченості та соціалізації особистості [277, с. 33-34] (див. рис. 2.2).

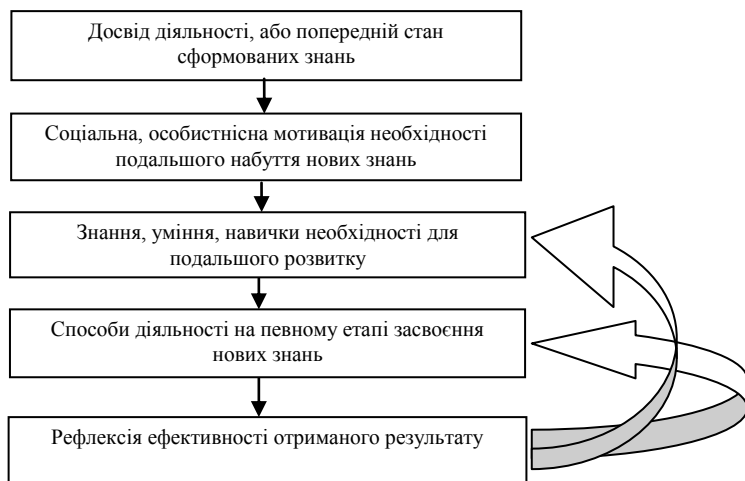


Рис. 2.2 Структура змістового компонента навчання

Ці підходи до конструювання змісту враховуються в нашому дослідженні у визначенні базових предметів та розробки експериментального факультативного курсу.

Найчастіше групою навчальних предметів, що забезпечують процес формування інтелектуальних умінь, вважають предмети природничо-математичних дисциплін. Але ми вважаємо, що ефективне і цілісне формування інтелектуальних умінь відбувається також при вивченні предметів мовно-літературного циклу.

Проаналізуємо нормативні документи, які є основою для організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх середніх навчальних закладах. У Законі України „Про освіту” зазначається, що „освіта – основа інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями” [209, с. 1].

Відповідно до Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) існує базовий навчальний план, який унормовує основні параметри організації навчально-виховного процесу. Це його тривалість, розподіл часу за роками навчання, освітніми галузями, інваріантною та варіативною складовими. Останнім часом посилюється розвивальне, практичне і виховне спрямування мовно-літературної освіти, тому сучасне розуміння української мови в школі повинно виявлятися у чотирьох взаємопов'язаних аспектах: як навчальний предмет в усіх навчальних закладах; як основний засіб комунікації і одержання знань з інших (не мовних) сфер пізнання; як засіб трансформації одержаної учнем інформації в особистісну систему знань, умінь, переконань; як засіб розвитку і самовираження особистості школяра, утвердження в суспільстві [117, с. 3].

У 3-й статті Закону України про Загальну середню освіту сказано: „Загальна середня освіта – цілеспрямований процес оволодіння систематизованими знаннями про природу, людину, суспільство, культуру та виробництво засобами пізнавальної і практичної діяльності, результатом є *інтелектуальний*, соціальний і фізичний розвиток особистості, що є основою для подальшої освіти і трудової діяльності” [210, с. 31] (курсив наш. – О. Б.). Це ще раз підтверджує доцільність і актуальність нашого дослідження.

Основним компонентом побудови сучасної національної школи є розвивальна культуротворча домінанта. Якість людського потенціалу, рівень освіченості та культури набувають вирішального значення для економічного і соціального поступу країни. Інтеграція і глобалізація соціальних, економічних і культурних процесів вимагають глибокого оновлення системи освіти, зумовлюють її випереджувальний характер” [210, с. 34].

„Загальна середня освіта має забезпечити умови для морального, *інтелектуального*, фізичного, художньо-естетичного розвитку учнів, виховання громадянина демократичного суспільства, яке визначає освіченість, вихованість, культуру найвищими цінностями, незамінними чинниками соціального прогресу” [210] (курсив наш. – О. Б.).

Зважаючи на низький рівень інтелектуального розвитку молоді в Україні, була розроблена „Державна програма роботи з обдарованою молоддю на 2006–2010 роки”. Ця програма була спрямована на вирішення проблеми з поповненням національної науки молодими кадрами. „Старіння” української науки вже

сьогодні негативно позначається на інноваційному розвитку держави. Неефективно використовується інтелектуальний і творчий потенціал обдарованих учнів і студентів. Відсутні сприятливі умови для реалізації їх здібностей. Інтеграція України в загальноєвропейський простір потребує розроблення нових напрямів роботи з обдарованими учнями чи студентами.

У процесі нашого дослідження було проаналізовано предметні програми, підручники і методичні посібники з визначених нами дисциплін (див. додаток Г). Було встановлено, що у предметних програмах з української мови та літератури, російської мови та зарубіжної літератури немає чіткого виділення інтелектуальних умінь і не розроблено спеціальної методики для їх формування, що значною мірою ускладнює роботу вчителів-філологів [20].

Аналіз сучасних підручників дає можливість виділити основні типи вправ, що використовуються при вивченні мовно-літературних дисциплін і ці вправи можна застосовувати для формування інтелектуальних умінь: визначити тему тексту; виділити в тексті головне і другорядне; поділити текст на закінчені змістові частини; знайти в тексті ключові слова; дібрати заголовки до виділених змістових частин; поставити запитання до окремих висловлювань; визначити основну думку кожного висловлювання; у кожному мікровисловлюванні виділити речення, яке максимально передає зміст; виділити основні композиційні частини тексту; визначити проблемне запитання, яке постає на основі аналізу змісту тексту; сформулювати запитання до кожної змістової частини; скласти план і оформити його питальними, розповідними або спонукальними реченнями тощо [20].

Третя дидактична умова ефективного формування інтелектуальних умінь школярів – поєднання традиційних й інноваційних форм навчальної взаємодії.

Педагогічна інноватика – це сфера науки, яка вивчає процеси розвитку педагогічної системи, пов'язані зі створенням нової (зокрема для конкретного освітнього етапу) практики навчання [106].

Теорія інноваційного навчання представлена в роботах В. Я. Ляудіс, де інноваційне навчання розглядається як навчання, що орієнтоване на формування особистості, готової до швидких змін у суспільстві, до невизначеного майбутнього за рахунок розвитку власних здібностей до творчості, застосування різноманітних форм

мислення, а також здатності до співробітництва з іншими людьми. А. В. Сиволапова інноваційне навчання аналізує як цілеспрямований і усвідомлено організований процес, проектування якого здійснюється на основі використання наукових і культурологічних знань певного предмета. Л. А. Петровська під інноваційним навчанням розуміє гуманістичну орієнтацію педагогічного спілкування [204].

Під **інноваційним навчальним процесом** ми будемо розуміти організацію процесу навчання зі створення, освоєння, застосування й поширення педагогічних нововведень. Традиція й інновація в навчальному процесі ведуть постійну боротьбу, завдяки якій стає можливим творчий процес [106].

Методично виправданими були спроби педагогів М. П. Гузика, О. О. Захаренка, В. Ф. Шаталова, О. Л. Щетиніна та ін. вчити „по-новому” [106].

Але варто також зазначити: не все з того, що широко поширювалось упродовж останніх 15 років і було покликане вдосконалювати навчальний процес, виправдало надії вчених. Так, у масовій практиці майже не використовуються ідеї про необхідність швидкого темпу вивчення матеріалу, про високий рівень труднощів і пріоритет теоретичних знань у навчанні. Обмеженими виявилися можливості прийомів проблемного навчання для істотного підвищення якості знань учнів [100].

Творчі досягнення передових практиків виявилися продуктивнішими. Ґрунтовно описані в літературі успіхи, яких досягли педагоги-новатори М. П. Гузик, В. Ф. Шаталов (прихильники „технології інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу”): їхнім учням були властиві міцні знання, практична натренованість, інтерес до навчання. Враховуючи суб’єктивність індивідуальних смаків і неповторні прийоми, було б помилковим впровадження досвіду новаторів у масову практику загальноосвітніх закладів без достатнього вивчення їх методики [106].

Аналіз дидактичних концепцій та оцінка методичних розробок передової шкільної практики вказують на те, що загальним підґрунтям удосконалення шкільного навчання стосовно формування інтелектуальних умінь у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу має бути **діяльнісний підхід** організації навчально-пізнавальної діяльності учнів з оволодіння навчальним

матеріалом. Школяр повинен здійснити повний цикл пізнавальних дій, тобто сприйняти матеріал, зрозуміти, запам'ятати, потренуватися, а потім повторити вивчене з метою поглиблення та міцнішого засвоєння [204].

Усі ці пізнавальні дії так чи інакше пов'язані між собою у реальному процесі навчання предметів мовно-літературного циклу, проте мають специфічні риси. Так, сприйняття визначених навчальних предметів і явищ сприяє лише формуванню уявлень про їхні зовнішні властивості й ознаки. У ході осмислення досягається розуміння їхньої сутності, що старшокласник, однак, не завжди може чітко виразити словесно. Для вільного відтворення навчального матеріалу потрібно здійснити дії з його запам'ятовування. Для застосовування засвоєних знань на практиці, необхідно застосовувати спеціальні тренувальні вправи. Повторення вивченого матеріалу й практичне тренування сприяє поглибленню та міцнішому засвоєнню об'єму знань [100].

Ураховуючи те, що система таких пізнавальних дій є базовою основою навчального процесу, варто передбачити організацію всіх тих пізнавальних дій, які в сукупності забезпечують оволодіння учнями навчальним матеріалом. Деякі методичні концепції вдосконалення навчальної роботи (розвивальне навчання, проблемність у навчанні, оптимізація навчання тощо) вимагають більше творчих підходів і прийомів організації пізнавальної діяльності старшокласників. Тому для вдосконалення якості навчальної роботи важливе значення має правильний вибір форм навчання. Принцип розробленої концепції розвивального навчання базувався на ідеї акселерації розумового розвитку школярів. Підвищувався теоретичний рівень освіти, що природно збільшувало її обсяг. Проте засвоєння перебудованого змісту освіти мало низку труднощів і обмежень. Учням на кожному уроці потрібно було вивчати новий матеріал, а це заважало належно організувати роботу щодо його глибокого запам'ятовування й засвоєння [106].

У ході нашого дослідження необхідно зазначити інтерактивні методи навчання, які виступають інноваційними в навчальному процесі сучасної школи. Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної, активної взаємодії усіх учнів. Для формування інтелектуальних умінь у нашому еспериментальному навчанні можна використати

такі інтерактивні методи: „коло ідей”, „акваріум”, „мозковий штурм”, метод „прес”, „мікрофон”, „ажурна пилка” та ін [204].

Для нашого дослідження проаналізуємо сучасні технології навчання. „Технології розвивального навчання зі спрямованістю на розвиток творчих якостей учнів” розробили вчителі Г. П. Волков, Г. С. Альтшуллер, І. П. Іванов. Г. П. Волков пропонує навчати учнів за двома паралелями: єдина базова програма та творча діяльність. Г. С. Альтшуллер організовує навчання творчої діяльності. Він вважає, що творчими здібностями наділений кожний (винаходити можуть усі), необхідно знайомити учнів з прикладами творчої уяви, навчати розв’язувати завдання на винахідництво. І. П. Іванов пропонує виховувати суспільно-активну творчу особистість, яка буде примножувати суспільну культуру [193].

Г. К. Селевко розробив „технологію саморозвивального навчання”. Автор здійснює формування людини, яка самоудосконалюється, здійснює формування самоуправляючих механізмів особистості, формування індивідуального стилю навчальної діяльності. П. М. Ерднієв, Б. П. Ерднієв створили технологію „укрупнення дидактичних одиниць”. Педагоги впровадили локальну систему понять, об’єднаних на основі смислових логічних зв’язків, які утворюють цілісну інформацію для засвоєння [193].

Автори П. Юцявічене та А. В. Фурман впровадили технологію „модульного навчання”, побудувавши процес навчання на основі виділених блоків, які є функціональними вузлами змістової інформації і процесуальної складової його засвоєння [295].

Учителі, які працюють творчо, наполегливо шукають шляхи до зниження перевантаження учнів. Так була розроблена методика вивчення нового матеріалу „великими блоками”, коли на одному уроці пояснюється відразу три-чотири і, навіть, п’ять-шість тем, що дає змогу звільнити час для наступної індивідуальної роботи старшокласників над інформацією, розширення кількості практичних вправ і тематичного контролю [106]. Проте пояснювати матеріал „великими блоками” – значить викладати тільки основні положення, максимально ущільнювати зміст програм. Відповідно до цього постала потреба зробити досконалішим і компактнішим сам зміст освіти, а навчальні програми та підручники розрахувати на кількість навчальних годин, які відводяться на вивчення кожного навчального предмета. Також необхідно передбачити необхідний

резерв часу для вчителя, який він може використати для повторення, узагальнення навчального матеріалу [100].

Аналізуючи сучасні технології організації навчального процесу, ми можемо зазначити, що навіть найрадикальніше скорочення обсягу програмового матеріалу та використання інтерактивних технологій істотно не позначиться на підвищенні якості знань учнів. Стала структура уроку (перевірка знань, пояснення нового матеріалу та його узагальнення і закріплення) не дає змоги учням здійснювати повний цикл пізнання навчального матеріалу. Враховуючи це найважливіше методичне завдання – забезпечити засвоєння учнями нового матеріалу на першому уроці, незважаючи на його наполегливу пропаганду, – у масовій шкільній практиці не відбувається. Тому ефективною формою організації навчально-виховного процесу з метою формування інтелектуальних умінь ми оберемо факультативні заняття, які безпосередньо не пов'язані із загальнообов'язковим навчальним змістом і обираються учнем для розширення свого світогляду, ознайомлення з новими сферами знань, новими вміннями навчальної діяльності. Поєднання традиційних й інтерактивних методів навчання буде використовуватися у нашому експериментальному навчанні – факультативному курсі.

Четверта дидактична умова, що сприяє ефективному формуванню інтелектуальних умінь школярів у контексті розвивального навчання – це проблематизація навчального процесу. Основою проблемного навчання є психологічна теорія розвитку людського мислення (О. М. Леонтьєв, С. Л. Рубінштейн), відповідно до якої початковим моментом розумового процесу зазвичай є проблемна ситуація, і розумовий розвиток учнів відбувається в процесі подолання ними інтелектуальних ускладнень у ході вирішення проблемної ситуації, що виникла [131], [227].

„Проблемне навчання є дидактичною системою, яка ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності та має специфічне поєднання прийомів і методів викладання й учіння, якому властиві основні риси наукового пошуку. Воно забезпечує міцне засвоєння основ наук, розвиток пізнавальної самостійності й творчих здібностей учнів” [147, с. 288].

Успішній реалізації принципів розвивального навчання сприяє така побудова навчального процесу, за якої кожен учень стає його активним учасником. У цьому випадку оволодіння школярами

прийомами творчої діяльності відбувається при безпосередньому систематичному включенні їх у роботу, що потребує виявів творчих умінь і навичок [147, с. 532].

Основними принципами розвивального навчання є принципи проблемності й активності. Принцип проблемності – це категорія дидактики, яка відбиває закономірності зміни структури змісту навчального матеріалу й поєднання методів навчання на основі логіко-пізнавальних суперечностей процесу навчання й характеризує способи реалізації цих закономірностей відповідно до мети навчання, розвитку творчих здібностей учнів і їх виховання [147, с. 59].

Принципи проблемності й активності структурно та процесуально відтворюються в методах навчання, орієнтованих на розвиток інтелектуально-творчих здібностей особистості. Найповніше зазначені принципи реалізуються в концепції проблемного навчання (Т. І. Кудрявцев, І. Я. Лернер, О. М. Матюшкін, М. І. Махмутов, Л. Л. Момот, В. В. Оконь та ін.).

У психолого-педагогічній і методичній літературі з базових предметів розглядаються різні способи й правила створення проблемних ситуацій, а також шляхи їх реалізації відповідно до мети навчання й обраних методів [158]. Проблематизація навчального процесу є незаперечним фактом залучення старшокласників до процесу творчості. Проте слід відмітити, що ставлячи учня в проблемну ситуацію, ми самі визначаємо мету й предмет пошуку, прямим або непрямим шляхом керуємо його діяльністю, прагнучи вирішити виявлену в проблемній ситуації суперечність, отримати заздалегідь бажаний нами підсумковий результат – чи то нове поняття, чи новий інтелектуальний прийом. Ми сприяємо творчому пошуку учнів такого вирішення проблеми, яке необхідне нам, проте учні виступають неактивними „шукачами проблем”, навіть в умовах проблемного навчання. Підсумувати наші слова можна висновком педагога С. А. Шапоринського: „... предмет пізнання вводиться тим, хто навчає, а не виділяється учнем” [114].

Тим часом, старшокласнику в процесі пізнавальної діяльності найчастіше самому доводиться відчувати й знаходити способи вирішення тих чи інших проблем. Тому ми приєднуємося до думки дослідників, згідно з якою, у процесі навчання необхідно не тільки розвивати вміння й навички, що сприяють успішному виходу із поданих проблемних ситуацій, а й виробляти в учнів уміння „бачити

проблему”, самостійно ставити завдання, виокремлюючи їх із протиріччя, яке реально виникло. Не менш важливо навчити учнів спрямовувати свою розумову діяльність на реалізацію проблеми [100].

Педагогічні цілі формування в учнів самостійного бачення проблеми й спрямування розумової діяльності на її вирішення найефективніше реалізуються тоді, коли стимулюється захопленість учнів вирішенням проблем і пізнавальних завдань, що мають практичне значення й творчий міжпредметний характер. Така діяльність виробляє в них уміння бачити суперечності, генерувати оригінальні ідеї, міркувати й виявляти нові проблеми.

П'ятою умовою визначено інтегрований підхід до навчання предметів мовно-літературного циклу.

Термін „інтеграція” (від лат. integer – повний, цілісний, непорушний) розглядається як процес або дія, що має своїм результатом цілісність; об'єднання, з'єднання, відновлення єдності [192, с. 145-146]. У сучасній освіті інтеграція реалізується у таких напрямках: інтегровані уроки, інтегровані дні, курси, навчальні дисципліни та ін. У нашому дослідженні інтеграція стосується предметів мовно-літературного циклу. До цих предметів ми віднесли українську мову і літературу, російську мову та зарубіжну літературу.

Інтеграція як явище має двоєдину природу і є, з одного боку, процесом, а з іншого – результатом. Інтеграція як стан цілісності має такі якісні характеристики, як взаємозв'язаність, взаємодія і взаємопроникнення, взаємозалежність, взаємосприяння і взаємопереплетення. Інтеграція як процес – це злиття в єдине ціле раніше диференційованих елементів, що приводить до нових якісних і потенційних можливостей цієї цілісності, а також змін властивостей самих елементів. У нашому дослідженні інтеграція предметів мовно-літературного циклу є функціональною умовою існування і рівноваги системи, а також механізму її розвитку [100].

Спрямованість та послідовність руху інтегрованого процесу знаходять вираження в технологічному ланцюжку інтеграції. У процесі інтеграції можна визначити ряд її ланок: визначення цілей інтеграції, виявлення об'єктів і компонентів інтеграції, виділення інтеграційного ядра, встановлення нових зв'язків між об'єктами і компонентами інтеграції, апробація утворюваної системи. До цілі інтеграції ми відносимо формування інтелектуальних умінь

старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу. До об'єктів і компонентів інтеграції відносимо предмети мовно-літературного циклу, а саме: українську мову і літературу, російську мову та зарубіжну літературу. Інтеграційне ядро нашого дослідження становить мова та література як навчальні предмети. Для встановлення зв'язків між об'єктами і компонентами інтеграції необхідно зазначити, що між предметами українська та російська мови існує історичний, структурний та методологічний зв'язок. Ці мови належать до слов'янської групи мов, поєднуються історично, мають спільні елементи в графіці, орфографії, пунктуації і лексичному складі. Українська та зарубіжна літератури також мають інтегровані риси у родовому, жанровому та літературознавчому аспекті.

У нашому дослідженні інтегрований зв'язок між предметами мовно-літературного циклу також існує у методологічній спільності формування інтелектуальних умінь. Методичне забезпечення процесу формування інтелектуальних умінь старшокласників буде розроблятися на матеріалі предметів мовно-літературного циклу з урахуванням інтегрованого підходу та подальшою апробацією у навчальному процесі.

Отже, формування інтелектуальних умінь у навчальному процесі є одним із найраціональніших способів підвищення ефективності навчання, і саме цей процес формування інтелектуальних умінь може відбуватися за умов забезпечення таких складових: урахування психолого-педагогічних закономірностей мислення старшокласника; зважування на особливості змісту загальної середньої освіти щодо навчального матеріалу для старших класів; поєднання інтерактивних (інноваційних) і традиційних форм навчальної взаємодії (діяльнісний підхід) у навчанні старшокласників; проблематизація навчального процесу; інтегрований підхід до навчання предметів мовно-літературного циклу.

2.3. Структурні та функціональні компоненти моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу

У сучасній філософії м о д е л л ю називають будь-яку систему, уявну або реально існуючу, яка знаходиться в певних відношеннях до іншої системи (ще її називають оригіналом, об'єктом, прототипом або натурою). При цьому виконуються такі умови: між моделлю і прототипом є відношення подібності, форма якого явно виражена і точно зафіксована (умова аналогії); модель у процесах наукового пізнання є заміником об'єкта, що вивчається (умова репрезентації); вивчення моделі дозволяє отримати інформацію про оригінал (умова екстраполяції) [289, с. 486].

Таким чином, відповідно до теоретично обґрунтованих положень, модель формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу повинна включати у себе функціональні та структурні компоненти. У нашому дослідженні ми виділяємо такі **структурні компоненти процесу формування інтелектуальних умінь: мотиваційно-цільовий, змістово-інформаційний, операційно-діяльнісний, діагностико-коригувальний та контрольно-результативний.**

Мотиваційно-цільовий компонент передбачає усвідомлення учнем та вчителем необхідності формування інтелектуальних умінь; створюється стала мотивація для подальшого процесу їх формування. Цей компонент дає змогу запустити механізми цілепокладання та сформувати орієнтовну основу дії (побудувати систему орієнтирів). Така робота необхідна, оскільки орієнтувальна основа дії забезпечує не тільки правильне (адекватне умовам) виконання дії, але й раціональний вибір способу виконання завдання. Мета навчально-пізнавального процесу орієнтує на те, що потрібно зробити та які віддалені й найближчі цілі досягти. Потреби й мотиви вказують, чому необхідно досягти саме цієї мети. З неї виокремлюються навчальні завдання, де чітко розмежовується те, що учневі вже відоме, й те, про що потрібно довідатися. Мета діяльності реалізується в навчальних завданнях і способах дій. Цей компонент дає змогу стимулювати механізм створення інтелектуальних умінь на різних етапах цього процесу. Така робота необхідна, оскільки вона забезпечує сталу мотивацію не

тільки при правильному виконанні завдань, але й при довготривалій пошуковій роботі, з невизначеним результатом (табл. 2.10).

Таблиця 2.10

**Сутність мотиваційно-цільового компонента процесу
формування інтелектуальних умінь**

Учитель	Учень
Формування особистісно-прийнятих мотивів до формування інтелектуальних умінь в навчально-пізнавальній діяльності старшокласника.	Позитивне емоційне ставлення до формування інтелектуальних умінь. Поглиблення та розвиток потреб у інтелектуальній діяльності.

Змістово-інформаційний компонент передбачає ознайомлення учнів зі змістом навчально-пізнавальної діяльності, яка передбачає формування інтелектуальних умінь. Управління процесом формування вмінь і навичок навчальної діяльності школярів полягає в керуванні зовнішніми детермінантами – визначенні відповідного змісту навчального матеріалу, розподілі його в часі, доборі методів навчально-пізнавальної діяльності, в організації, згідно з визначеними завданнями, умовами роботи й особливостями учнів, у встановленні раціональних термінів поетапного відпрацювання вмінь і навичок навчально-пізнавальної діяльності. Вчитель визначає найбільш доцільну послідовність дій щодо мети і завдань. Відбувається накопичення дидактичного матеріалу та опрацювання методики роботи відповідно до навчального плану.

Однією із складових частин інтелектуальних умінь – є *інформація* (курсив наш. – О. Б.). Інформація включає фундаментальні положення та прикладні аспекти, які при необхідності можуть виводитися із основних; інформація може потрапити в тимчасову та довготривалу пам'ять; виділення головного і є спосіб фіксації навчального матеріалу в довготривалій пам'яті. Запам'ятовуючи головне в одному предметі, можна значно збільшити об'єм знань з інших предметів, що полегшує встановлення міжпредметних зв'язків, формування наукового світогляду. Тоді знання мобільні, їх легше застосовувати в нестандартних умовах, свідомо перебудовувати знання, тобто умовно „згортати” або „розгортати” їх. Інтелектуальні вміння можна сформулювати, враховуючи дидактичні положення: наявність знань учителя про сутність, структуру і критерії цього способу діяльності;

особливість навчального матеріалу і мети заняття; пізнавальні можливості школярів тощо.

Відповідно до структури виділених раніше інтелектуальних умінь, потрібно зазначити, що при розв'язанні будь-яких навчально-пізнавальних завдань необхідні три типи інформації – *специфічна* (умови завдання, сформульовані явно або імпліцитно), *логічна* (загальнологічні прийоми й правила перетворення умов) й *евристична* (евристики, які керують процесом розв'язання) [216, с. 97] (курсив наш. – О. Б.).

Стає актуальним визначення завдання, запропоноване Р. А. Нізамовим: „...завдання – це система інформації про якесь явище, об'єкт, процес, у якому або чітко визначена лише частина відомостей, а інша невідома... або відомості сформульовані таким чином, що між окремими поняттями, положеннями є неузгодженість, протиріччя, які потребують пошуку нових знань, доведення, перетворення, узгодження тощо” [177, с. 119]. Навчально-пізнавальне завдання є моделлю проблемної ситуації, з якої (якщо вона усвідомлена), на думку С. Л. Рубінштейна, і починається мислення [228]. Будь-яке завдання сприяє певному інтелектуальному й загальному розвитку старшокласників (табл. 2.11).

Таблиця 2.11

**Сутність змістово-інформаційного компонента процесу
формування інтелектуальних умінь**

Учитель	Учень
Знання вчителем методики формування інтелектуальних умінь. Розробка навчально-методичного забезпечення процесу формування інтелектуальних умінь старшокласників (навчальні плани, програма, дидактичне забезпечення).	Формування інтелектуальних умінь на основі поетапного відпрацювання цих умінь і навичок у процесі навчально-пізнавальної діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент передбачає засвоєння базових предметних знань за допомогою спеціально організованої роботи учнів, яка повинна відповідати меті створення орієнтовної частини інтелектуальної діяльності. Основним методом опанування предметного змісту є дидактичні завдання та вправи, які будуються на основі структури інтелектуальної діяльності та сприяють формуванню інтелектуальних умінь: встановлення причинно-

наслідкових зв'язків; порівняння; аналіз, узагальнення; розвиток здогадки та інтуїції, завдання, що вимагають вибору рішення; завдання, спрямовані на впорядкування мисленнєвих дій (алгоритмічні); завдання дослідницького характеру – спеціально спрямовані на розвиток інтелектуальних умінь (приклад див. у додатках). Операційно-діяльнісний компонент закладає основи інтелектуальних умінь на ґрунті предметного змісту й навчальної діяльності (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

**Сутність операційно-діяльнісного компонента процесу
формування інтелектуальних умінь**

Учитель	Учень
Реалізація форм і методів організації інтелектуальної навчально-пізнавальної діяльності на основі дидактичного забезпечення.	Формування досвіду дослідницької діяльності на основі логічних операцій аналізу, синтезу, абстрагування, узагальнення, порівняння, конкретизації.

Діагностико-коригувальний компонент формування інтелектуальних умінь виконує основну функцію – аналіз стану формування інтелектуальних умінь з метою подальшого коригування. Тут може бути запропонований прямий та непрямий способи керування діяльністю старшокласника щодо засвоєння умінь. Прямий спосіб передбачає надання спеціальних правил – орієнтирів або алгоритмічних приписів, непрямий спосіб керування навчальною діяльністю старшокласника базується на системі експериментальних навчальних завдань. Залежно від навчальної мети можна використовувати обидва способи, але інтелектуальні вміння будуть формуватися лише тоді, коли старшокласник при виконанні навчальних завдань буде самостійно підбирати найраціональніші методи (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

**Сутність діагностико-коригувального компонента моделі
формування інтелектуальних умінь**

Учитель	Учень
Аналіз стану формування інтелектуальних умінь з метою подальшого коригування	Вивчення спеціальних правил-орієнтирів або алгоритмічних правил, виконання експериментальних навчальних завдань.

Контрольно-результативний компонент формування інтелектуальних умінь передбачає здійснення постійного контролю за процесом та результатами формування інтелектуальних умінь старшокласників. Будь-який процес формування проходить цілеспрямованіше й ефективніше при наявності зворотнього зв'язку між впливом та створенням відповідної якості. Тому забезпечення оперативного контролю та корекції за станом формування інтелектуальних умінь у старшокласників виступає необхідним компонентом у нашій моделі.

Вчасно організований контроль за діями учнів є важливою умовою формування інтелектуальних умінь і навичок, тому, організовуючи навчальну діяльність, необхідно так планувати завдання, щоб старшокласники вчилися самостійно коригувати свою роботу відповідно до проєктованих ними дій. Ступінь самоконтролю перебуває в тісному зв'язку з рівнем сформованості узагальнених інтелектуальних умінь, що виконують функції самоконтролю.

Самоконтроль при виконанні навчальних завдань зводиться до аналізу власних дій і результатів праці. Виконавець оцінює й зіставляє результати своєї навчальної діяльності з тими, які необхідно отримати за планом. У процесі порівняння зважується доцільність прийнятого планування й коригуються інтелектуальні операції. Отже, можемо зробити висновок: удосконалення власної інтелектуальної діяльності за допомогою розв'язання творчих проблемних завдань є одним з елементів самоконтролю (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

**Сутність контрольно-результативного компонента
процесу формування інтелектуальних умінь**

Учитель	Учень
Здійснення постійного контролю за процесом та результатами формування інтелектуальних умінь старшокласників.	Виконання експериментальних навчально-контрольних завдань. Самоконтроль при виконанні навчальних завдань зводиться до аналізу власних дій і результатів праці.

Визначивши структурні компоненти процесу формування інтелектуальних умінь старшокласників на основі виділених понять у параграфі 1.3 та 2.1, виділимо **функціональні компоненти процесу формування інтелектуальних умінь: стимулюючо-спонукальний, розвивально-проективний, емоційно-ціннісний, комунікативно-організаційний, творчо-пошуковий.**

Здійснимо аналіз виділених нами функціональних компонентів формування інтелектуальних умінь.

Стимулюючо-спонукальний компонент формування інтелектуальних умінь передбачає здійснення постійного стимулювання навчальної діяльності. Задоволення від самостійного пошуку, знаходження оригінального вирішення – основа стимулювання навчальної, громадської й трудової діяльності школяра на цьому рівні її розвитку (внутрішні стимули). Зовнішні стимули зумовлюються в цьому випадку організацією групової й колективної форм роботи учнів з огляду на суспільну спрямованість їхньої індивідуальної діяльності. Основною метою методичної роботи вчителя на цьому етапі виступає формування у старшокласників позитивного ставлення до навчально-пізнавальної діяльності.

Розвивально-проективний компонент формування інтелектуальних умінь сприяє подоланню труднощів, які полягають у тому, що в загальноосвітній середній школі викладається зміст навчального матеріалу й не завжди подаються прийоми пізнавальної діяльності, мало звертається увага на вміння й навички самостійної роботи з навчальним матеріалом. У навчальних підручниках замало завдань, які потребують від кожного учня самостійного спостереження, групування чинників, приведення до готовності певної сукупності раніше засвоєних знань, умінь і навичок, завдань для самостійного пошуку нових правил, обґрунтування практичних дій, застосування вмінь і навичок у різних умовах, у різноманітній творчій, практичній діяльності. Педагогічне керування процесом формування інтелектуальних умінь може досягти своєї мети, коли забезпечується єдність раціонально дібраного й дидактично опрацьованого змісту навчального матеріалу, чіткої системи з формування й застосування прийомів мисленнєвої діяльності, форм і методів навчання з урахуванням інтелектуального розвитку школярів.

Емоційно-ціннісний компонент передбачає забезпечення емоційно-відповідного рівня задоволення інтелектуальною навчальною діяльністю учнів під час проведення уроків, факультативів (у шкільній, позашкільній та особистісно-творчій сфері). Інтелектуальні вміння мають сприяти не тільки покращенню мікроклімату в шкільному середовищі, а й створенню певного виховного інтелектуального фону, тобто створення інтелектуальних

клубів, наукових товариств. Інтелектуальні вміння можуть використовуватися в особистісно-творчій сфері – розв’язання кросвордів, участь в інтелектуальних іграх, літературно-творча діяльність і т.д. Аналізуючи емоційно-ціннісний компонент, необхідно визначити інтелектуальні якості, які виступають домінуючими у старшокласників: цілеспрямованість, довільність, плановість, прогресивність, практична дієвість, злиття розумових та практичних дій, варіативність.

Комунікативно-організаційний компонент формування інтелектуальних умінь спрямований на організацію навчально-виховного процесу так, щоб учні могли встановлювати зв’язок між окремими частинами навчального матеріалу, використовувати раціональні прийоми, об’єднуючи вже відомі. Функціонування цього компонента передбачає комунікативно-організаційну діяльність як учня, так і вчителя. Учитель створює умови й моделює навчально-пізнавальні ситуації, у яких необхідно застосовувати прийоми розумової діяльності, стимулює застосування прийомів аналізу, синтезу, індукції, дедукції тощо. Повинна бути усвідомленість виконання кожного логічного кроку для більш глибокого вивчення матеріалу.

Творчо-пошуковий компонент ґрунтується на залученні старшокласників до самостійної творчої діяльності учнів. У такій діяльності учні самостійно систематизують факти за певною ознакою, виділяють у них суттєве, важливе для розкриття змісту конкретного питання, обдумують шляхи розв’язання завдання, знаходять способи доказу, висувають гіпотези, здійснюють вибір найбільш вдалої інтелектуальної операції для конкретних умов. Творчо-пошукова діяльність передбачає не тільки включення креативних завдань, вправ, досліджень, написання творчих робіт у навчальний процес, а й залучення школярів до позашкільної наукової діяльності – олімпіади, конкурси, МАН тощо.

У процесі інтелектуальної творчої діяльності відкривається нове самими школярами: у розкритті ними невідомих сторін досліджуваних явищ, висуванні гіпотез, використанні досконаліших способів розв’язання завдань.

Творчість – це спосіб існування особистості: тільки у творчості може відбутися особистість, і брак творчості означає відсутність особистості [168, с. 49-57]. Творчість розглядається як активність, у якій воєдино злиті діяльність і поведінка. Діяльність

стає творчою, коли особистість її творить, здійснює усвідомлено та зацікавлено. Творча діяльність школяра характеризується гармонією цілей, мотивів, способів, оскільки у творчій діяльності індивід ставить мету, вибирає засоби, здійснює контроль, оцінку, наступну корекцію, виходячи зі своїх інтересів і потреб, через що у творчості він найяскравіше виявляє характерні риси своєї особистості.

Творча діяльність є оптимальною сферою для самоствердження, самореалізації учня, для ефективного саморозвитку його особистості. У процесі творчої діяльності старшокласники навчаються виділяти, систематизувати, визначати, розподіляти, аналізувати, узагальнювати певні факти, робити висновки, спираючись на свою діяльність.

Загальний шлях формування інтелектуальних умінь пов'язаний з використанням методів, які дають змогу активізувати розумову діяльність старшокласників на всіх рівнях навчання. Серед них – організація самостійних спостережень, проєктів, постановка проблемних завдань, створення рольових ситуацій тощо. Нерідко учні опиняються в ролі дослідників, завданням яких є встановлення нових зв'язків і відносин у навчальному матеріалі – побудові власних проєктів. Одним із ефективних шляхів формування інтелектуальної діяльності є поєднання розвивальних способів навчання, які активізують і регламентують інтелектуальну діяльність.

Враховуючи класифікацію інтелектуальних умінь обґрунтовану в параграфі 1.3, для практичної реалізації дослідно-експериментального навчання визначимо **шляхи впровадження моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників: теоретично-інформаційний, практично-діяльнісний та самоорганізаційний.**

Теоретично-інформаційний шлях упровадження процесу формування інтелектуальних умінь передбачає передачу теоретично-інформаційного комплексу знань про сутність, зміст, структуру інтелектуальних умінь у навчально-пізнавальній діяльності старшокласникам на базі предметів мовно-літературного циклу. Зміст діяльності вчителя на цьому шляху зводиться до інформаційного повідомлення про визначені в параграфі 1.3 інтелектуальні вміння трьох блоків. Це пропонується робити у формі евристичної бесіди або проблемного викладу з опорою на схеми й приклади з навколишньої дійсності.

Практично-діяльнісний шлях упровадження процесу формування інтелектуальних умінь передбачає використання системи завдань, спеціально розроблених для експериментального навчання, при проведенні факультативу. Відповідно до структури виділених інтелектуальних умінь, розроблені нами завдання ми поділяємо на репродуктивні, частково-пошукові і творчі. Цей поділ, на нашу думку, сприяє формуванню інтелектуально-творчої особистості.

Для кожного інтелектуального вміння ми розробили репродуктивні, частково-пошукові і творчі завдання, розташовуючи їх у порядку, що відповідає структурі та етапам формування інтелектуальних умінь, визначених раніше у нашому дослідженні. Зразки завдань ми наведемо у наступному розділі, аналізуючи більш детально практичну роботу при викладанні факультативного курсу (див. дод. Д).

Шлях **самоорганізації** передбачає організацію процесу формування інтелектуальних умінь у процесі самоосвіти старшокласника. Через самоосвіту старшокласники відкривають нові сторони досліджуваних явищ, висувають гіпотези, використовують досконаліші способи розв'язання завдань.

Реалізація шляху самоорганізації вимагає від особистості, яка навчається, активної розумової діяльності, самостійного виконання різних пізнавальних завдань, застосування раніше засвоєних знань без участі керівника.

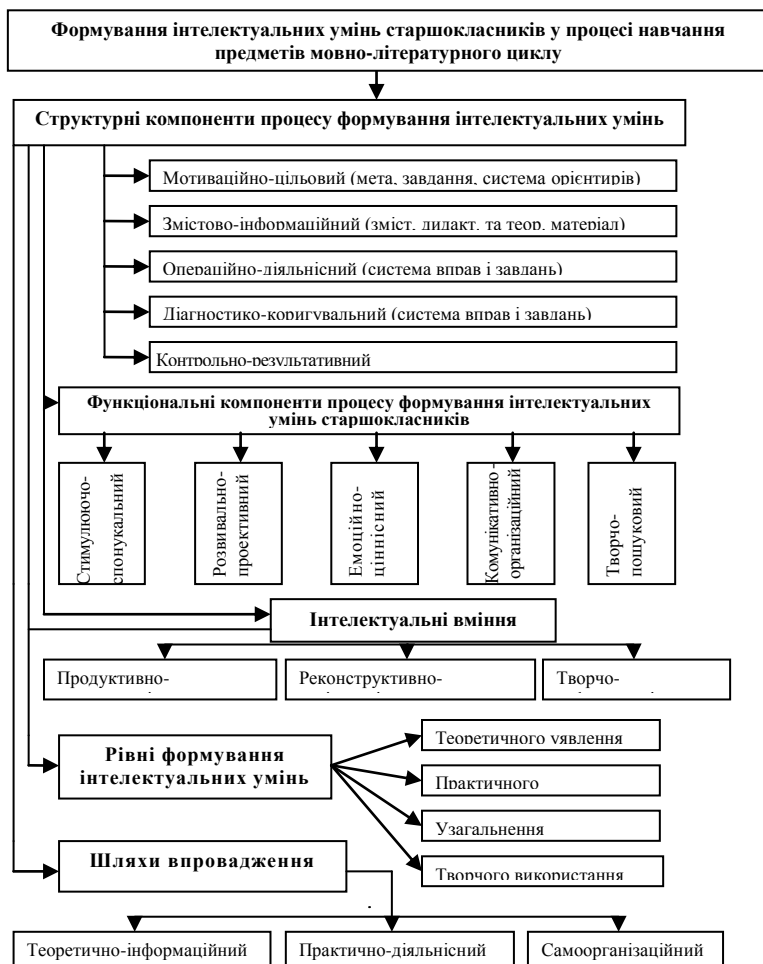
Формування інтелектуальних умінь шляхом самоорганізації ефективніше, коли діяльність учнів має творчу спрямованість і приносить задоволення від самостійного пошуку, знаходження раціонального способу вирішення складного завдання.

Графічне втілення теоретичних положень моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу відображено на рис. 2.3.

Отже, відповідно до визначених наукових понять у параграфах 1.3, 2.1, 2.2 та згідно з дидактичним завданням дослідження було проаналізовано структурні компоненти моделі процесу формування інтелектуальних умінь (мотиваційно-цільовий, змістово-інформаційний, операційно-діяльнісний, діагностико-коригувальний, контрольно-результативний) та функціональні компоненти (стимулюючо-спонукальний, розвивально-проективний, емоційно-ціннісний, комунікативно-організаційний, творчо-

пошуковий), шляхи впровадження процесу формування інтелектуальних умінь старшокласників: теоретично-інформаційний, практично-діяльнісний та самоорганізаційний, які були покладені в основу моделі нашого дослідження.

Рис. 2.3 Модель формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу



2.4. Управління дидактичним процесом формування інтелектуальних умінь старшокласників при викладанні предметів мовно-літературного циклу

Досліджуючи методичний комплекс, а саме управління процесом формування інтелектуальних умінь старшокласників, нам необхідно проаналізувати теоретичні аспекти експериментальної роботи та практичну реалізацію моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників. Ми виділили три **етапи дидактичного процесу формування інтелектуальних умінь** відповідно до визначених блоків та рівнів їх формування: **I етап** – *формування продуктивно-стереотипних умінь*, **II етап** – *формування реконструктивно-варіативних умінь*, **III етап** – *формування творчо-рефлексивних умінь*. На основі цього відбувалося впровадження у навчальний процес факультативного курсу „**Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу**”, який є практичною реалізацією розробленої нами моделі на матеріалі української мови та літератури, російської мови та зарубіжної літератури.

„Факультативний курс – навчальний матеріал певного обсягу і структурно завершеного змісту, що факультативно вивчається протягом певного періоду. Зміст факультативу безпосередньо не пов’язаний із загальнообов’язковим навчальним змістом і обирається учнем для розширення свого світогляду, ознайомлення з новими сферами знань і умінь” [217, с. 52-58].

Експериментальному навчанню за програмою формування інтелектуальних умінь учнів на факультативних заняттях десятих-одинадцятих класів, відповідно до нашої моделі, передувала підготовча робота. Вона полягала в розробці методичного комплексу засобів, у виборі форм роботи для навчання. До складу методичного комплексу засобів увійшли планування занять, система завдань різного змісту, добірка літератури для вчителя та учнів. Склад і послідовність операцій, що входять до інтелектуального вміння, – спільні, незалежно від того матеріалу, на якому вони застосовуються. Тому планування й схеми складені так, що будь-який викладач мовно-літературних дисциплін може ними скористатися. Методичний комплекс засобів, розроблений відповідно до нашої експериментальної програми, включає правила-схеми, складені за змістом, який добре відомий учням.

Для експериментального навчання були розроблені тренувальні завдання з урахуванням специфіки вивчення предметів мовно-літературного циклу. Базовими дисциплінами для експериментального навчання були обрані предмети: українська мова та література, зарубіжна література та російська мова.

Для формування кожного інтелектуального вміння присвячується два-три заняття. На першому занятті вивчається новий матеріал, це доречно робити у формі евристичної бесіди або проблемного викладу з опорою на схеми й приклади з навколишньої дійсності. Одним із найважливіших методів навчання й засобом активізації інтелектуальної діяльності на заняттях є евристична бесіда, що відбувається у формі діалогу. Ця бесіда дає змогу ефективніше керувати процесом засвоєння знань. На основі цілеспрямованих запитань вчитель стимулює пізнавальну активність учнів. Евристична бесіда активізує пам'ять і структурні компоненти мислення. Запитання й інструкції вчителя в цьому випадку змушують учнів у пошуках відповідей на них оперувати навчальним матеріалом, аналізувати, порівнювати, осмислювати його, встановлювати різні взаємозв'язки, забезпечуючи найглибшу переробку засвоюваного матеріалу й надалі його міцне запам'ятовування.

Варто також зазначити, що інтелектуальні вміння виступають, з одного боку, інструментом розв'язання завдань, а з іншого, – метою засвоєння навчального матеріалу.

У старшокласників повинна бути сформована позитивна мотивація щодо інтелектуального уміння яке вивчається. Вчителі ознайомлюють учнів із послідовністю операції. Наступний етап уроку – тренувальний. Узагальнення матеріалу здійснюється або в усній, або в письмовій формі. Важливо включити кожного учня в навчальну діяльність. Перед виконанням завдань повторюється послідовність операцій. Якщо робота проводиться в усній формі то потрібно намагатися вислухати кожного, а якщо організовується письмова робота, то необхідна перевірка результатів, при цьому можливе застосування взаємоперевірки, але роботи слабких учнів повинен перевіряти сам учитель.

Роблячи аналіз результатів, необхідно відзначати вірно та якісно виконані завдання, а також для кожного учня вказувати на його правильні відповіді й відзначати найкращі письмові роботи.

На другому уроці проводяться різні вправи для закріплення формованого інтелектуального вміння. Окрім проведення письмових робіт, необхідно використовувати усні форми, ігрові завдання, групове виконання вправ підвищеної складності. Заняття має починатися з повторення вивченого, повторення схем і правил, а закінчуватися письмовою практичною роботою з її перевіркою вчителем.

На третьому занятті вчитель-філолог може проявити фантазію і методичну майстерність. Після роботи над помилками, допущеними в попередній практичній роботі і повторення, вчитель проводить різноманітні інтелектуальні ігри і вправи, дискусії, що додатково розвивають формоване інтелектуальне вміння.

В ході роботи здійснюються контрольні роботи, передбачені програмою факультативу. На початку експериментального навчання проводиться перша з них – вступна, її завдання полягає у визначенні того, якими інтелектуальними вміннями володіють учні перед навчанням на факультативних заняттях; її результати повинні використовуватися для додаткової мотивації й планування наступних уроків і вибору методів навчання. Друга контрольна робота має показати підсумки експериментального навчання.

Розглянемо перший етап – ***формування продуктивностереотипних умінь.***

На тему „**Визначення понять** у досліджуваному матеріалі” виділялося два заняття. На першому з них пояснювали новий матеріал у процесі бесіди.

На рівні теоретичного уявлення визначення поняття учитель відмічає, що поняття – це форма думки, у якій відображаються суттєві відмінності властивостей предметів і відношення між ними. Поняття має зміст і обсяг: зміст – це сукупність властивостей і відносин реальних речей, а обсяг – множина предметів, кожен з яких має ознаки певного поняття [22].

Поняття можна вводити двома шляхами: в „готовому” вигляді і шляхом „відкриттів”. Ефективність другого методу – евристичного шляху формування понять, більш результативна у старшому шкільному віці. Такий шлях опанування понять сприяє розвитку продуктивного мислення, формуванню прийомів аналізу, порівняння, узагальнення. Однак у старшому шкільному віці більш ефективним є введення понять і теорій в готовому вигляді, дедуктивно, тобто шляхом від загального до конкретного.

Формування понять тісно пов'язано з їх визначенням та поясненням. Під визначенням понять розуміють логічне уміння, що дозволяє:

- а) відрізнити, відшукувати, будувати предмет дослідження;
- б) уточнювати значення вже введеного терміну, а також формулювати значення нововведеного терміну.

У визначеннях підводиться підсумок нашим знанням про той чи інший предмет; у них розкривається значення термінів, виразів, знаків; вони є засобами скорочення, узагальнення, засобом побудови наукових теорій.

На занятті учні дізнаються, що в логіці розрізняють такі види визначень: номінальні і реальні, явні і неявні, аналітичні і синтетичні, класифікації і генетичні. Найбільш поширеним видом визначень у мовно-літературних дисциплінах є визначення через рід і видові відмінності. У більшості визначень, що зустрічаються в шкільних підручниках з визначених предметів, обидві структурні частини рівнозначні, їх можна переставити місцями і зміст не зміниться.

Також відзначається у філософії, що визначення понять через рід і видову відмінність є обов'язковою умовою будь-якого наукового судження, але в процесі навчання воно не завжди може передувати формуванню поняття. Адже бувають предмети і явища, визначення яких недоступне учням певного віку.

На рівні практичного застосування визначалося, як же формувати вміння ефективно визначати поняття? Спочатку необхідно перевірити, який в учнів рівень володіння прийомами визначення понять, для цього можна запропонувати письмово визначити декілька наукових і суспільних понять. Ця робота покаже учням складність і важливість визначення простих понять. Аналіз письмових робіт, зроблений учителем-філологом, переконає старшокласників у практичній необхідності знайомства з прийомами визначення, створить орієнтовну мету, позитивну мотивацію для оволодіння цим прийомом і приведе до висновку, що визначення і пояснення понять – складна задача, яка потребує розв'язання. Варто розпочинати формування цього вміння із вправ на зразок:

Вправа 1. Прочитайте. Визначте стиль і жанр твору.

ГОВОРІТЬ МАТИ

*Усі мовчіть - щось мати каже,
цвітуть притишено слова.
Вони із веселкових вражень,*

*з любові, що в душі жива.
Зійшлися діти всі до хати,
де хліб, як доля, на столі...
Усі мовчать: говорить мати
вустами неба і землі.*

(В. Крищенко)

На рівні узагальнення відмічалось, що ефективним прийомом формування цього вміння є створення правила-схеми. Уже під час аналізу учнівських робіт за визначенням понять проводиться евристична бесіда, у якій з'ясовуються такі питання: „Що означає дати визначення поняттю?”, „Які структурні частини будь-якого визначення?”, „Як знайти найближчий рід?”, „Як переконатися в тому, що видових відмінностей ми назвали стільки, скільки необхідно для визначення поняття?”. У кінці бесіди старшокласники формують послідовність дій при визначенні понять, складають структуру цього визначення і його схему [22].

На основі правила-схеми старшокласники роблять визначення певного поняття, коментуючи і чітко виділяючи кожний етап роботи. Потім виконуються практичні вправи на основі визначених правил. Наприклад:

Вправа 2. Прочитайте уривки вірша. Зверніть увагу на виділені звуки. Пригадайте, як називається це явище. Яку роль воно відіграє у мовленні?

*Додому, плачучи, прийшла
І спати, плачучи, лягла,
І не вечеряла! Не спала.
Яка лягла, така і встала.*

(Т. Шевченко)

Поступова систематизація і схематизація правила здійснюється, як на позитивних прикладах, так і на типових помилках. Позитивного досвіду учні, як правило, набувають під час первинного вивчення нових визначень та під час аналізу правильних відповідей своїх товаришів. Аналізуючи і виправляючи помилки у визначеннях своїх товаришів, старшокласники набувають досвіду виправлення негативних навичок.

Формуючи в учнів інтелектуальне уміння визначати і пояснювати поняття, учителю-філологу важливо пам'ятати наступні правила визначення: об'єм поняття, що визначається, має дорівнювати об'єму визначаючого поняття; визначення має бути чітким, ясным, по можливості не повинно бути заперечувальним [22].

Формуванню прийомів визначення понять можуть сприяти такі завдання:

- а) поєднай слово з визначенням;
- б) виправ помилку у визначенні поняття;
- в) за даними визначення знайди об'єкт;
- г) перерахуй суттєві ознаки, опиши і визнач поняття.

Практична робота з виділення суттєвих і несуттєвих ознак більш ефективна, якщо усне завдання супроводжується описовою наочністю. Після того, як старшокласники навчилися виділяти суттєві і несуттєві ознаки, легше навчити їх будувати поняття через рід і видові відмінності. Під час цієї роботи вчитель-філолог неодноразово демонструє учням приклади побудови визначення, звертаючи при цьому особливу увагу на його структуру. У практиці роботи школи досить розповсюдженим способом закріплення понять і термінів є монотонне повторення визначень, але в старшокласників це викликає негативну реакцію.

На рівні творчого використання сформоване уміння повноцінно засвоюється тільки при свідомому використанні в практичних діях і вправах. Одним з ефективних дидактичних прийомів у процесі роботи над визначенням понять є прийом приведення до абсурду. Він характеризується тим, що вчитель тимчасово приймає помилкове визначення, яке пропонує учень, логічно розвиває його і приходить до помилкового твердження. Стає очевидним, що запропоноване учнем визначення неправильне, після чого він сам виправляє свою помилку. Користуючись прийомом доведення до абсурду, можна допомогти учням самостійно виправити типові помилки у визначенні понять, як наприклад, дуже широке чи вузьке визначення, тавтологія, „коло у визначенні”, визначення невідомого через відоме [204].

На рівні теоретичного уявлення інформується, що **інтерпретація** використовується при визначенні понять, умінь порівнювати, класифікувати й узагальнювати. На рівні практичного застосування темі „Інтерпретація навчального матеріалу” приділялося стільки ж занять (див. дод. Ж). На першому з них подано новий матеріал у вигляді бесіди. Учні пропонувалося згадати, що є головним у інтерпретації будь-якого навчального матеріалу, що значить інтерпретувати. Старшокласники, обговоривши, дійшли висновку, що інтерпретувати – означає переносити матеріал в інші умови, відповідно розкриваючи його

зміст. Учитель нагадував, що інтерпретації використовуються при вивченні вмінь порівнювати, класифікувати й узагальнювати. Учні переконувалися в тому, що без знання правил інтерпретації часто важко дати визначення поняття. Але й навчальний матеріал не можна інтерпретувати, якщо не володієш необхідними для цього поняттями. Уміння інтерпретувати й визначати поняття – близькі й взаємозалежні. Сприяють формуванню цього уміння такі вправи:

Вправа 3. Прочитайте висловлювання про мову. Що підкреслюється в кожному з них? На основі висловлювань розкажіть про значення мови в суспільстві.

„Мова така ж давня, як і свідомість, ... і, подібно до свідомості, мова виникає лише з потреби, з настійної необхідності спілкування з іншими людьми”.
„Мова – найважливіший засіб людського спілкування”.

„Найбільше і найдорожче добро у кожного народу – це його мова, ота жива схованка людського духу, його багата скарбниця, у яку народ складав і своє давнє життя, і свої сподівання, розум, досвід, почування” (Панас Мирний).

„Вивчення рідної мови – це велика справа. Найвищі досягнення людської думки, найглибші знання і найпалкіші почуття залишаються невідомими для людей, якщо вони не будуть ясно і точно оформлені в словах”.

✓ Спробуйте пояснити сутність мови, її значення в суспільстві. Пофантазуйте. Уявіть, що люди втратили мову. Що тоді сталося б з кожною людиною і суспільством у цілому?

На рівні узагальнення учні відзначають, що інтерпретувати у мові та літературі – значить розкривати зміст матеріалу. Інтерпретація вважається правильною, якщо вона віднесена до зазначеної групи і якщо зазначені її видові відмінності, тобто ті ознаки, за якими це інтерпретоване поняття відрізняється від інших оригінальних понять того ж роду. Інтерпретації відрізняються одна від одної ступенем узагальненості, що залежить від того, до якої кількості об’єктів застосована ця інтерпретація.

На рівні творчого використання старшокласники відзначають, що інтерпретація вважається правильною, якщо зазначені її видові відмінності, тобто ті ознаки, за якими це інтерпретоване поняття відрізняється від інших оригінальних понять того ж роду. Учні пропонувалося навести з повсякденного життя й навчального матеріалу приклади інтерпретацій з меншим або більшим ступенем узагальненості. Для закріплення аналізувалися відомі інтерпретації. Учні знаходили в інтерпретаціях родові подібності й видові відмінності.

Старшокласники мали виконати такі завдання:

а) визначити об’єкт інтерпретації серед зазначених;

- б) знайти відповідний спосіб інтерпретації;
- в) визначити повну чи часткову інтерпретацію;
- г) перенести відповідне поняття в нову сферу.
- д) проаналізувати відповіді своїх „колег”.

На рівні теоретичного уявлення відзначається, що умінню **виділяти головне** у навчальних текстах, необхідно попередньо навчитися **аналізувати** – реструктуалізувати матеріал. Ці вміння взаємозалежні і вивчаються комплексно. Сутність операції аналізу полягає в тому, що досліджуваний предмет подумки або практично розчленовується на складові елементи (ознаки, властивості, відношення), кожен з яких розглядається окремо, але як частина розчленованого цілого [22].

Найчіткіше й найбільш містке визначення, на наш погляд, запропоноване М. М. Поспеловим, де аналіз – практичне або уявне розкладання досліджуваного об’єкта на характерні для нього складові елементи, виділення в ньому окремих сторін, вивчення кожного елемента або сторони об’єкта окремо, як частини цілого [206, с. 45].

Аналіз, будучи необхідним етапом пізнання, нерозривно пов’язаний із синтезом і є однією з основних операцій, з яких складається реальний процес мислення. Одним із важливих прийомів розумової діяльності, який неодмінно потрібно сформувати в процесі підготовки старшокласника, є вміння виділяти головне, що означає виявити сутність певної інформації, явищ у навчальному матеріалі, у поясненні вчителя (вступному, поточному та заключному інструктажі), у художніх текстах, плакатах, моделях, натуральних об’єктах та інших специфічних наочних приладах.

Ми відзначаємо, що виокремлення головного сприяє не тільки міцному й довгостроковому запам’ятовуванню, а й розвитку логічного мислення учнів, оскільки містить у собі багато розумових операцій: аналіз і синтез, абстрагування й узагальнення, порівняння й конкретизацію.

Формування вмінь виділяти головне на уроках мовно-літературних дисциплін вважається одним із найважливіших способів логічного опрацювання інформації. Сутність виділення головного полягає, на думку психологів, у відборі або відсіванні матеріалів, виділенні нового змісту за допомогою умовиводу, у відборі деталей залежно від основного значеннєвого стрижня матеріалу.

На рівні практичного застосування виділення головного в навчальному матеріалі повинно базуватися на певних критеріях: значення матеріалу в фундаменті знань і світогляді, виховна і розвивальна цінність, а також місце цього головного в системі логічних зв'язків певної теми, розділу, курсу. Такими є провідні ідеї науки, теорії і закономірності, адаптовані для учнів. Не менш важливим критерієм виділення головного є світоглядна цінність матеріалу. Як свідчить наше дослідження, в сучасних програмах і підручниках такий матеріал спеціально виділено в тексті, малюнках, питаннях, завданнях тощо.

Важливим є місце матеріалу в системі логічних зв'язків курсу, розділу, теми, уроку, адже структура навчального матеріалу – це спосіб стійкого сполучення, взаємовпливу елементів цілісних систем. У глобальних структурах – усього курсу, предмета, розділу – центральне місце займають значимі, провідні ідеї теорії науки. В локальних структурах – теми, параграфи, які залежать від цілого, зв'язані з ним часткові закономірності, правила, формули [100]. Автори підручників навчальної літератури, що будується на основі досягнень сучасної науки, враховують необхідність розташування основного у центрі логічних зв'язків. Однак треба відзначити, що існують непоодинокі випадки, коли в підручниках з мови і літератури головне вводиться або на початку, коли учні ще не підготовлені до активної пізнавальної діяльності, або в кінці параграфа, коли увага учнів уже знижена. Тому, виходячи з особливостей уваги, пам'яті старшокласника, при будь-якому місцезнаходженні головного необхідно авторам підручників і вчителям-філологам дотримуватись його чіткого виділення різними способами.

На рівні узагальнення старшокласники відзначали, що вміння виділяти головне й аналізувати в навчальних текстах стає надійною основою для подібної роботи з науковими і науково-популярними джерелами, і перенесення, в цьому випадку, відбувається порівняно легко. Значно відрізняється робота з виділення головного в художніх творах, у яких сказати однозначно, що є головним, а що другорядним, не завжди можливо. Тим більше, що це залежить від того, який підхід буде застосовано до аналізу художнього твору: логічний чи образний [22].

Уміння виділяти головне має свою специфіку і залежить від етапу навчального процесу, на якому вводиться це вміння, від

дидактичних цілей, поставлених перед учнями, які вивчають цей навчальний матеріал. Так, при першому знайомстві „головне”, яке потрібно виділяти, включає в себе й тези, і основні, ключові аргументи, і навіть окремі ілюстрації, тому що на цьому етапі учні повинні спочатку зрозуміти, осмислити, а тоді вже запам’ятати головне. Наприклад, таке завдання:

Вправа 4. Прочитайте. Виділіть тему та ідею твору, доберіть заголовок і прокоментуйте зміст вірша.

*Я з давніх літ будує храм
в далекім гаї над водою,
і в пізню осінь марю там,
оддавшись радісним думкам,
зітхаю в тон сухим листкам,
що в тузі шелестять за мною, –
я з давніх літ будує храм
в далекім гаї над водою.*

(В. Кобилянський)

При узагальненні вивченого матеріалу з певної великої теми суттєвими є тези і лише окремі, ключові аргументи, що особливо необхідні на заняттях узагальнення і систематизації знань. А при повторенні навчального матеріалу по закінченню певного курсу необхідно з’ясувати головне. При цьому опускаються аргументація і навіть окремі положення, які вважались головними при первинному знайомстві з матеріалом. Виділення головного особливо необхідне при вивченні складних тем з морфології та літературознавства. Проблема полягає в тому, що процес неминучого забування вивченого особливо „невблаганний” до інформації, що зберігається в тимчасовій пам’яті. Відповідно до цього, треба інформувати старшокласників про те, що життєво необхідні знання повинні якомога міцніше відкладатися в довгостроковій пам’яті. А для цього, диференціюючи навчальний матеріал з предметів мовно-літературного циклу, необхідно вказувати старшокласникам, що треба запам’ятати ґрунтовно, а що можна лише проглянути [22].

На рівні творчого використання учні самостійно у процесі розуміння тексту визначали головне, аналізуючи поданий матеріал. Старшокласниками з’ясовувалося, що головне – це спільне для багатьох компонентів; додаткове – це те, що відіграє роль пояснення. Учні пропонували перелік таких понять, як істотне, несуттєве, абстрактне, конкретне. Вони добирали з них синоніми до головного. Учителі запитували про те, як відшукати головне в тексті. Пошук відповіді проводився у процесі аналізу одного з параграфів

підручника з української мови. Учні дійшли висновку, що основне в тексті може виділятися особливим шрифтом, рамкою тощо. В абзацах головна думка зазвичай формулюється в першому реченні. Старшокласникам зазначали, що на основі досліджень герменевтики – науки про розуміння тексту відмічається, що головними частинами матеріалу є поняття й закономірності, а факти, описи, ілюстрації лише доповнюють, конкретизують зміст головного. Учителі інформували, що слова, виділені особливим шрифтом у тексті, називаються ключовими словами (вони несуть головне інформаційне навантаження). Старшокласникам ставилося запитання, як у мовленні вчителя при поясненні виділяється головне. Вони відповідали, що основний матеріал може виділятися інтонацією, паузами, повтореннями, жестами тощо. Відповідно до цього, робився висновок, що засвоєння матеріалу – це розуміння й оволодіння його основним положенням – аналізом. Наприкінці факультативного заняття усно розбиралися завдання на виділення головної думки з тексту контрольної роботи. Вислуховувалася думка тих, хто припустився помилки, потім тих, хто виконав правильно. Учитель прагнув до того, щоб в обговоренні взяли участь майже всі учні. Формуванню уміння аналізувати сприяють вправи на зразок:

Вправа 5. Проаналізуйте кожну групу слів і виявіть у ній певні орфоепічні закономірності. При цьому виділіть четверте зайве слово.

А. 1. Сніп. 2. Міст. 3. Брость. 4. Цвіркун.

В. 1. Зривати. 2. Зсадити. 3. Зчепити. 4. Зшивати.

Б. 1. Сік. 2. Вік. 3. Рік. 4. Лік.

Г. 1. Вогко. 2. Грядка. 3. Варта. 4. Везти.

Г. 1. Сонний. 2. Піднісся. 3. Нетто. 4. Віддано.

На наступному занятті проводився практикум для відпрацювання вміння виділяти головне й аналізувати.

На рівні творчого використання старшокласники визначили послідовність дій при виділенні головного:

1. Визначити предмет думки (про що йдеться мова).
2. Знайти ключові слова і поняття.
3. Відділити головне від другорядного (провести відбір матеріалу).
4. Визначити в тексті (чи зафіксувати в процесі слухання) смислові опорні орієнтири.

5. За цими пунктами коротко переказати (чи записати) головне.

Допомагає виділяти головне: вибір епіграфів, складання заголовків до текстів, планів, тез, опорних конспектів, схем, моделей; дидактичні ігри; конструювання коротких висновків і узагальнень; включення в загальну систему знань (умінь). При осмисленні учнями нового матеріалу вчитель формулює, наприклад, питання: „Про що йдеться в параграфі (статті)?”, „Яка, на вашу думку, головна ідея твору?”, „Виділіть (підкресліть) ключові слова у висловлюванні”, „Які положення є вихідними, другорядними?”.

Старшокласник має виконувати такі потрібні завдання для контролю виділення головного й аналізу:

а) виділіть ключові слова і поняття;

б) визначте смислові опорні пункти;

в) на основі аналізу визначте закон, правило, до якого належить матеріал і визначте головне.

Більшість дослідників підкреслює, що введення в систему роботи загальноосвітньої школи пізнавальних завдань і задач дозволяє формувати в молоді творчі здібності в активній пошуковій діяльності, тобто формувати досвід інтелектуальної творчості, який іншим шляхом надбати неможливо.

Розглянемо другий етап нашого дидактичного процесу – ***формування реконструктивно-варіативних умінь.***

До блоку реконструктивно-варіативних умінь нами було віднесено вміння пошуку аналогій та порівняння, узагальнення та систематизацію, класифікацію, конкретизацію.

На рівні теоретичного уявлення визначається, що **пошук аналогій** є одним із різновидів умінь порівнювати, але належить до блоку реконструктивно-варіативних умінь тому, що передбачає в процесі розв’язання навчально-пізнавальних завдань використання більш складних аналітичних прийомів розумової діяльності. На рівні навчального предмета пошук аналогії передбачає пошук загального й відмінного, або виконання тільки однієї із цих операцій.

При вивченні теми „Аналогія та порівняння у досліджуваному матеріалі” використовувалися запропоновані схеми порівнянь, зазначені раніше. На рівні практичного застосування у процесі роботи зі схемами старшокласники розуміли, що перед початком роботи над пошуком аналогії необхідно виділити ознаки, за якими

воно здійснюватиметься. Було встановлено, що більше схожі об'єкти, у яких є подібність у головних ознаках.

На рівні узагальнення старшокласники міркували над запитанням, в яких випадках застосовується пошук аналогії. Учитель пояснював, що перед пошуком аналогії ставиться мета, а після його проведення робиться висновок про результати. Висновок – це досягнута мета. Далі учні самостійно, або під керівництвом учителя визначали етапи пошуку аналогії: постановка мети пошуку аналогії; вибір об'єктів для вибору аналогічних; вибір типу аналогії: повна або неповна; добір ознак, за якими буде проведений пошук; проведення пошуку аналогії; висновок про результати пошуку аналогії.

На рівні творчого використання передбачалось виконання таких завдань:

- а) заповнення таблиці аналогічними поняттями;
- б) пошуку „зайвого” об'єкта в переліку аналогічних;
- в) пошуку аналогічних рядів;
- г) проведення умовиводу за аналогією;

При вивченні теми „Порівняння” на рівні теоретичного уявлення учні дізнавалися, що пізнання людини базується на **порівнянні**, воно є основою усіх методів творчої діяльності. Якою ж є сутність цього широко відомого, розповсюдженого, універсального методу пізнання? Порівняння – це встановлення схожості і відмінності. Воно завжди конкретне: має предмет, проводиться з певною метою і передбачає певну послідовність дій. Порівняння є розумовою діяльністю, у процесі якої відбувається виділення окремих ознак, знаходження спільних і відмінних рис, властивих різним речам і явищам, і на основі цього їх узагальнення, тобто порівняння виступає як обов'язкова умова будь-якої абстракції й усякого узагальнення. Виходить, суть будь-якого порівняння полягає у встановленні загального й відмінного між об'єктами, предметами, явищами, фактами, якостями, процесами тощо [206].

На рівні практичного застосування було встановлено, що предметами порівняння є об'єкти реальної дійсності, їх якості, ознаки, а також факти, явища, події, процеси. Порівнюватися також можуть методи і прийоми роботи, способи вирішення: при цьому необхідно завжди дотримуватися певних вимог до об'єктів порівняння:

1. Порівнювати можна лише однорідні об'єкти, що відносяться до одного класу та мають певну загальну основу.

2. Спільне в порівнянні можна встановлювати лише в тому випадку, коли їх щось відрізняє, а встановлювати різницю між ними можна лише за наявності в них певних подібностей.

3. Нескладні об'єкти порівнювати легше, ніж якості, ознаки об'єктів, процеси чи категорії певного явища.

На рівні узагальнення зазначається, що у практиці навчання інколи обмежуються виявленням лише загальних рис порівнюваних об'єктів. У процесі навчання порівняння застосовується на всіх етапах: при сприйманні нового матеріалу, його узагальненні, уточненні і збагаченні, систематизації і узагальненні, застосуванні в різних умовах. На етапі сприйняття нових знань порівняння, сформульоване у вигляді логічного чи проблемного завдання, допоможе привернути увагу учнів до головного, основного в розповіді вчителя (чи в підручнику), тим самим сприяючи виділенню головного [22]. Пропонувалися вправи:

Вправа 6. Порівняйте подані теми творів. Визначте, які з них є вужчими, а які – ширшими.

1. Ніч. – Осіння ніч. 2. Літні канікули. – Пам'ятний день літніх канікул. 3. Процальне багаття. – Відпочинок у таборі. 4. Моє хобі. – Як я проводжу вільний час.

На базі інтелектуального вміння порівнювати часто здійснюється узагальнення і систематизація. За ступенем повноти розрізняють повне і часткове порівняння. Перше – вимагає встановлення як подібності, так і відмінності, а друге – тільки подібності і тільки відмінності.

Порівняння розрізняються не лише за ступенем повноти, але й за способами їх здійснення. Вони можуть бути паралельними, послідовними і відстроченими. Паралельними є порівняння синхронно вивченого матеріалу (художніх образів, історичних подій) [22]. Наприклад:

Вправа 7. Порівняйте образи Михайла і Сави з твору О. Кобилянської „Земля”.

Послідовними є порівняння фактів, якостей, явищ, процесів, які вивчаються хронологічно, один за одним. Наприклад:

Вправа 8. Порівняйте ранню лірику і драматургію Лесі Українки, зверніть увагу на особливості змін стилю поетеси.

Відстрочене – це порівняння об’єктів, які вивчаються на різних уроках, значно віддалені один від одного часом. Найбільш поширеним порівнянням є послідовне. У літературі, наприклад, воно здійснюється при складанні порівняльних характеристик. Відстрочене порівняння частіше використовується при тематичному та підсумковому повторенні матеріалу.

Використовувалися схеми порівняння, розроблені старшокласниками. Стан сформованості вміння порівнювати перевіряється за допомогою діагностичних вправ. Наприклад:

Вправа 9. Порівняйте лексичне значення поданих прикметників, складіть з ними речення.

Розважальний – розважливий, сумний – сумнівний, пам’ятний – пам’ятливий, жалібний – жалюгідний, веселий – веселковий, грудний – грудневий, волосяний – волоський.

Оцінювання письмових робіт проводиться за системою критеріїв, характерних для цього прийому: чи вказана мета порівняння, скільки ознак відмінності і подібності встановлено, чи зроблено висновок з порівняння. При аналізі важливо враховувати і характер вказаних ознак: тотожні, загальні, конкретно узагальнені, зайві.

Проведений аналіз контрольних робіт у старших класах свідчить про те, що вміння порівнювати залежить в старшому шкільному віці від багатьох факторів, а саме: від рівня розвитку учнів, складності об’єктів, що порівнюються, характеру завдання. Між умінням усвідомлювати подібність і відмінність існує тісний зв’язок. Проте при стихійному формуванні методів і прийомів роботи навіть одинадцятикласники не вміють свідомо порівнювати в обох напрямках, що вказує на недостатню гнучкість, різнобічність їх мислення.

Учитель-філолог аналізує кожну роботу за структурними компонентами порівняння, а на наступному уроці проводить детальний розгляд недоліків і переваг. Результати вражають учнів: здавалося, що порівнювати – це дуже просто. Однак на практиці вони переконуються, що недостатньо знати матеріал, а необхідно ще знати і сутність, правила, схему чи план порівняння [22].

Наступний етап формування вміння – пояснення учням у вигляді короткого визначення правила-орієнтира користування певним прийомом:

1. Встанови мету порівняння.
2. Пригадай матеріал, який будеш порівнювати.
3. Виділи головні ознаки, за якими буде здійснюватись порівняння.

4. Знайди відмінності чи подібності.

5. Зроби висновок з порівняння.

З літератури це може бути: а) встановить мету порівняння: для чого воно здійснюється, що передбачається отримати в результаті; б) перевірте, чи знаєте ви твори, які порівнюються; в) складіть план порівняння; г) знайдіть подібність-відмінність; д) зробіть висновок (про значення образів у творах, приналежність до того чи іншого літературного напрямку).

Значно полегшує засвоєння сутності цього прийому колективне складання і обговорення плану порівняння, така робота привчає старшокласників мислити послідовно, логічно, вчить роздумувати, відстоювати свої погляди. Техніка складання плану порівняння повинна формуватися послідовно, також важливим дидактичним прийомом є складання таблиць, схем, граматичного та синтаксичного розбору. Вони дозволяють проводити детальний аналіз, порівняння та узагальнення мовних явищ. Повне порівняння передбачає виділення загального й відмінного, а неповне – виконання тільки однієї із цих операцій. У процесі роботи зі схемами старшокласники розуміли, що перед порівнянням необхідно виділити ознаки, за якими воно буде здійснюватися. У ході експериментального дослідження було встановлено, що більш схожі ті об'єкти, у яких є подібність у головному [22].

На рівні творчого використання старшокласники мають виконати наступні завдання, що відзначатимуть ступінь оволодіння цим умінням:

- а) заповнення таблиці порівняння;
- б) пошуку „зайвого” об'єкта в переліку визначених;
- в) пошуку аналогів;
- г) пошуку протилежних об'єктів;
- д) проведення умовиводу за аналогією;
- е) пошуку закономірностей.

Перше заняття за темою „Узагальнення і систематизація навчального матеріалу” відбувалося у формі вивчення нового. Учитель пояснив, що дидактична сутність узагальнення при вивченні предметів мовно-літературного циклу полягає у виділенні

найбільш загальних ознак, характеристик, у формулюванні понять, законів, провідних ідей предмета, що вивчається. Сформулювати правильно проблему – означає забезпечити її рішення. Вирішення проблем, особливо при вивченні гуманітарних предметів, сприяє формуванню філософських узагальнень. У цьому полягає не тільки розвивальна, але й виховна роль наукових узагальнень, що активно сприяють виробленню наукового світогляду, підвищенню виховної ролі навчання [22].

На рівні теоретичного уявлення визначається, що **узагальнення** передбачає вміння аналізувати явища, виділяти головне, абстрагувати, порівнювати. Тому в практиці навчання спочатку відпрацьовуються прийоми аналізу, вміння виділяти головне, порівнювати, оцінювати, визначати поняття. Об'єктом узагальнення можуть бути властивості предметів, певні факти, події, явища, якості та ознаки, відношення, зв'язки, процеси [206]. На основі операцій аналізу й синтезу виникають інші прийоми розумової діяльності, які передбачають появу вміння аналізувати явища, виділяти основне, абстрагувати, порівнювати, – узагальнення.

Дидактична сутність вміння узагальнювати полягає в уявному визначенні загального в предметах або явищах дійсності, на якому ґрунтується їх розумове уявне поєднання.

Було встановлено, що узагальнювати можна лише такі явища, між якими є подібність, тобто те, що в логіці називається „поняття, які можна порівнювати”. Об'єктом узагальнення у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу можуть бути властивості предметів, факти, події, явища, якості, ознаки, відношення, процеси тощо. Об'єкти, що беруться для узагальнення, повинні бути добре відомі старшокласникам. Метою узагальнення є повноцінне засвоєння та застосування знань [22].

На рівні практичного застосування старшокласники вчаться розрізняти два типи узагальнення: емпіричне й теоретичне. Емпіричне узагальнення відбувається в порівнянні зовнішніх, безпосередньо поданих учню ознак. У процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу, відбувається воно формально-логічним способом підведення конкретних понять під більш широке, родове поняття. Теоретичне узагальнення, як більш складне і подовжене, є ефективнішим для формування найбільш важливих, провідних

понять ідей кожного предмета філологічного напрямку, тому що здійснюються на основі аналізу та синтезу.

В узагальненні знань і способів діяльності дуже велика роль належить систематизації. На рівні теоретичного уявлення **систематизація** – інтелектуальна діяльність, у процесі якої об'єкти, що вивчаються, організуються в певну систему. Важливим її видом є класифікація, тобто розподілення об'єктів за групами на основі встановлення подібності і відмінності між ними. На рівні практичного застосування здійснювалась систематизація таблиць з мовно-літературних предметів, як ми впевнились, відіграють неабияке значення, методика роботи з такими таблицями ґрунтується на принципі систематичності навчання, який передбачає засвоєння знань, навичок та вмінь у певній системі, коли провідне значення мають суттєві риси того, що вивчається, і коли воно в сукупності є цілісними утворенням – системою. Якщо в молодших класах учитель демонструє учням зразки готових систематизуючих таблиць, за якими здійснюється повторення і узагальнення знань, – старшокласники вчать самі складати систематизуючі таблиці, зокрема й модельні схеми, знакові моделі; така робота завжди сприятиме формуванню системних знань і високих рівнів узагальнення [22].

На рівні узагальнення, виділяючи найбільш суттєве у явищах, що вивчаються, учні встановлюють загальні ознаки, роблять висновки, на основі яких вивчаються конкретні явища. Старшокласники, які усвідомлено володіють системою навчальної діяльності, здатні формулювати самостійні узагальнення. Узагальнювальні проблемні завдання сприяють формуванню проблемного бачення світу, розвитку вміння розв'язувати протиріччя, ставити проблему.

Процес формування уміння узагальнювати відбувається за визначеними етапами, як і інші вміння. На першому етапі проводиться визначення наявного рівня сформованості прийому узагальнення у школярів на основі вправ:

Вправа 10. Прочитайте. Оцініть відповіді школярів. Чи всі вони правильні? Спробуйте самі дати вичерпну усну відповідь.

На запитання „для чого мова вивчається в школі?” вчитель одержав кілька відповідей:

– Для того, щоб знати будову мови, її походження і розвиток, значення в суспільстві.

– Вивчаючи мову, ми збагачуємо свою пам'ять новими словами, висловами, вчимося виражати свої думки і почуття точно, виразно, лаконічно і красиво, оволодіваємо мистецтвом спілкування.

– На уроках української мови ми навчаємося грамотно, без помилок, писати і розмовляти.

Вправа 11. За яких умов подані вислови відносяться до фразеологізмів? Зробіть узагальнення і систематизуйте в контексті, користуючись фразеологічним словником.

Сізіфова праця, Ахіллесова п'ята, езопівська мова, Піррова перемога, Ганнібалова клятва.

Крапля камінь точить. І чужого навчається й свого не цурайтесь. Солодка й славна смерть за батьківщину. У ріднім краю навіть дим солодкий. Через труднощі до зірок.

На наступному етапі – вчитель-філолог детально аналізує роботу, звертаючи увагу на глибину, доведеність, широту і системність узагальнення. Він відзначає приклади повноцінних узагальнень, показує їх важливість для оволодіння предметами мовно-літературного циклу. Старшокласники переконуються в тому, що недостатньо знати окремі факти, аналізувати, порівнювати їх, необхідно також уміти робити висновки, знати правила правильного узагальнення.

Наступний етап – робота над осмисленням сутності узагальнення – означає в думках виділити загальні, суттєві ознаки об'єктів. Учитель-філолог наводить приклади різних узагальнень. Правило-орієнтир для теоретичного узагальнення старшокласники можуть подати в такому вигляді:

1. Виділіть головне поняття із запропонованого вам завдання. Перевірте, як ви розумієте його зміст.

2. Відберіть основні, типові факти з матеріалу певної теми (розділу, курсу), характеристики.

3. Порівняйте між собою, визначте загальне, суттєве, прослідкуйте його розвиток.

4. Зробіть висновки, тобто сформулюйте тенденцію, провідну ідею, закономірність, закон.

Процес формування вміння узагальнювати проходить більш успішно, якщо вчителі користуються різними методами, що допомагають наблизити пізнання учня до пізнання молодого вченого. З віком ефективність методів самостійної роботи старшокласників зростає і, навпаки, ефективність методів, де наявна значна участь учителя зменшується. Етапи і методика формування вміння узагальнення є аналогічними, окрім змісту самого поняття.

Навчання старшокласників прийомів узагальнення і систематизації у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу сприяють завдання, що передбачають:

а) заповнення таблиці узагальнення і систематизації поняттями;

б) узагальнення і систематизація перерахованих об'єктів за вказаною основою;

в) узагальнення і систематизація перерахованих об'єктів за самостійно обраною основою;

г) складання схеми узагальнення і систематизації вказаного поняття.

На рівні творчого використання для контролю сформованості цього вміння потрібні завдання, виконання яких передбачає:

а) пошук узагальнювального поняття;

б) пошук способу поділу (поєднання) об'єктів за заданою ознакою;

в) пошук способу поділу (поєднання) об'єктів за різними ознаками.

На рівні теоретичного уявлення ми інформуємо, що основна суть і особливість **класифікації** полягає в тому, що при її виконанні необхідно відокремити часткові ознаки об'єктів (предметів, явищ тощо) від спільних ознак й актуалізувати родові поняття, які поєднують ці спільні ознаки.

Учителем відзначається, що уявний поділ предметів на групи, залежно від подібності й відмінності їх одне від одного, називається класифікацією. Класифікація – поділ безлічі досліджуваних понять на класи й види. Цією розумовою операцією ми широко користуємося в процесі навчання [289].

Старшокласники дізнаються, що класифікація є багаторівневим феноменом. Кожному рівню можна дати назву, яка відповідає певному поняттю. Поняття, що поєднує всі об'єкти, які підлягають класифікації, суб'єкти навчального процесу домовилися називати класовим. Поняття наступного рівня, що входять до складу класового, – родовими. Вони містять підставу для об'єднання видових понять. Назви об'єктів, які підлягають класифікації, вирішили визначати видовими поняттями. Відзначається, що видові поняття неподільні, багаторівневість класифікації, співвідпорядкованість рівнів називається її ієрархією. Старшокласники дізнавалися, що один об'єкт у класифікації не може входити до

кількох груп, розташованих на одному рівні, а поділ запропонованих об'єктів повинен бути остаточним і без стрибків [22].

На рівні практичного застосування вивчалися способи класифікації навчального матеріалу. Спочатку старшокласникам пропонувалося назвати вже відомі класифікації, або пояснити, що це таке. Питання викликали в них труднощі. Враховуючи це, вчитель пояснив, що класифікація подібна до групування, проте має й свої відмінності. Учні визначили правила класифікації, вони засвоїли, що для її здійснення добирається загальна основа для всіх запропонованих об'єктів. Для вибору основи спільне визначають тільки в головному.

Далі старшокласники під керівництвом учителя працювали з текстами: класифікували терміни і поняття, потім порівнювали отримане (див. дод. М). Наприклад:

Вправа 12. Визначте, на які групи поділяються слова: *а) за сферою їх використання у мовленні; б) за часом їх утворення і вживання; в) за походженням.*

Вправа 13. Прочитайте прислів'я. З'ясуйте, в якій синтаксичній ролі виступають у ньому іменники, дібравши правильну відповідь.

Сім баб – сім рад, а дитя безоке.

Іменники виступають у ролі: *а) підмета; б) присудка; в) додатка; г) обставини; з) означення.*

Вправа 14. Класифікуйте іменники, які в деяких відмінках мають паралельні форми.

А. 1. Болото. 2. Львів. 3. Знання. 4. Кінь. 5. Дорога. 6. Верф. 7. Темп. 8. Бій. 9. Сирота. 10. Залізничник.

Учні виділяли рівні класифікації при узагальненні цього вміння, міркували, чи можна політичну лірику і громадянську об'єднати в одну групу. Думали, що в цій класифікації є видовими, родовими й класовими поняттями. Потім школярі виділяли й записували етапи класифікації:

1. Встанови головну спільну ознаку для всіх об'єктів.
2. Визнач підставу для поділу об'єктів на групи.
3. Визнач підставу для поділу груп на підгрупи.
4. Встанови чи структурно правильно (поетапно) проведений поділ.

Рівень творчого використання перевіряється завданнями, що передбачають:

- а) заповнення схеми класифікації поняттями;
- б) класифікацію перерахованих об'єктів за вказаною основою;
- в) класифікацію перерахованих об'єктів за самостійно обраною основою;
- г) складання схеми класифікації вказаного поняття.

При вивченні теми „Конкретизація” на рівні теоретичного уявлення інформуємо старшокласників, що філософія вважає конкретним реальний об'єкт у всьому багатстві його змісту. Тому конкретність мислення вимірюється не безпосередньо, а лише його відповідністю дійсності, яка перевіряється і здійснюється практикою [288]. Таким чином, необхідно розрізнити почуттєво-конкретне (речі, факти) і мисленно-конкретне (образи, поняття). Конкретне в мисленні – це зміст понять, що відображають об'єктивну дійсність. За особливостями процесу і кінцевого результату **конкретизації** розрізняють два її способи: емпіричний і теоретичний. Емпірична конкретизація здійснюється образно-наочними засобами (безпосередньо спостерігаючи за предметами, діями з ними, ілюстраціями, таблицями, малюнками тощо). Теоретична (мислиннева) конкретизація створюється словесними засобами [289]. Застосування способів емпіричної і теоретичної конкретизації в навчанні залежить від багатьох дидактичних факторів: змісту навчального матеріалу, пізнавальних та вікових можливостей учнів та ін. [100]. У старших класах зростає роль мисленнєвої (теоретичної) конкретизації. На рівні практичного застосування для того, щоб конкретизація була успішною, необхідно врахувати такі дидактичні показники: інформованість методу, прийому, який застосовується, ступінь відомості, труднощі способу діяльності для учнів, варіативність вправ. Чим більше інформації для учнів охоплює питання, тим воно для них конкретніше [22].

При проведенні занять за темою „Способи конкретизації навчального матеріалу” важливою умовою повноцінної конкретизації є його відпрацювання на практиці. Прийоми конкретизації в педагогічній практиці відомо чимало, але найбільш розповсюдженими у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу є такі, як конкретизація через приклад, через вирішення задач за зразком, через самостійне складання задач старшокласниками.

Схема конкретизації:

1. Прочитай уважно умову завдання, виділи відоме і невідоме.
2. Намагайся згадати (чи подивися в підручнику), який закон, теорія, правило відповідає цьому випадку.
3. Якщо знаєш відповідне правило, то задача вирішується на підставі знань.
4. Якщо не знаєш – вивчи спочатку це правило, закон, теорію.
5. Виріши це завдання, перевір себе, склавши аналогічне завдання.

На рівні узагальнення прийом конкретизації через самостійне складання задач старшокласниками є свідченням найвищого рівня оволодіння вміннями застосовувати прийом конкретизації. На уроках мови і літератури конкретизація дозволяє більш успішно розвивати творчу спрямованість мислення учнів (див. дод. Н). Цьому сприяють такі вправи:

Вправа 15. Прочитайте подані вислови. Виберіть з них ті, які ви зможете конкретизувати, додавши власні міркування, спостереження.

1. Ніяка причина не вибачає невічливості (Т. Шевченко). 2. Ви споглядаєте зірку з двох причин: тому, що вона блищить, і тому, що вона незбагненна. Але поряд з вами – сяйво ще ніжніше і таємниця ще глибша – жінка (В. Гюго). 3. Щоб розпізнати людину, треба її полюбити (Л. Фейєрбах). 4. Усміхнись над своїми прикроцями і гіркота їх зникне. Усміхнись над своїм супротивником – зникне його озлоблення. Усміхнись і над своїм озлобленням – зникне і воно (Я. Райніс).

Щоб підтвердити, що це інтелектуальне вміння перебуває на рівні творчого використання, старшокласникам недостатньо вказати лише на його суттєву ознаку, треба організувати роботу по засвоєнню цієї ознаки на конкретних прикладах, де об'єкт виступав би в різних формах. У результаті такої варіації типових форм в учнів конкретизується первинне уявлення про об'єкт.

Розглянемо третій етап нашого дидактичного процесу – **формування творчо-рефлексивних умінь.**

Недооцінка важливості формування стратегічних способів мислення в процесі навчання предметів мовно-літературного циклу може привести до інстинктивної навчальної діяльності. У рішеннях будь-яких проблем уміння моделювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, прогнозувати і будувати стратегії є стратегічними способами діяльності, без яких тактичні способи можуть бути знеціненими. У процесі навчання мови і літератури ці

способи наукового пізнання ще не отримали належного застосування і розповсюдження у шкільній практиці.

Дослідження педагогів-дидактів свідчать, що найінтенсивніше здатність школярів до творчої інтелектуальної діяльності розвивається тоді, коли в процесі навчання від початкової школи до середньої послідовно зростає тенденція до пояснення причин явищ й аналітичного способу пізнання.

У теорії пізнання відзначають шляхи і методи наукового пізнання. До перших належать діалектичний і формально-логічний, теоретичний і емпіричний, дедуктивний і індуктивний шляхи пізнання; до методів емпіричного пізнання філософи відносять спостереження, експеримент, вимірювання; до методів теоретичного пізнання – аналіз і синтез, абстрагування і конкретизацію, узагальнення і аналогію, ідеалізацію і формалізацію, аксіоматичний метод, системно-структурний підхід. Методом наукового пізнання, який узагальнює в собі теоретичне й емпіричне, індукцію і дедукцію, є моделювання [289].

Застосування методів наукового пізнання, як при формуванні тактичних прийомів, вимагає врахування основних дидактичних умов: мети, змісту і закономірностей навчання, вікових і індивідуальних особливостей учнів, майстерності вчителя. Виходячи з цього, важливо зазначити, які методи наукового пізнання потрібні в школах саме у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу.

Як підтверджує наше дослідження, у шкільній практиці доцільно спочатку сформувані тактичні способи мислення, а на їх основі вже поступово формувати стратегічні способи, з яких найважливішим є моделювання, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, прогнозування і побудова стратегій [22].

Вивчаючи тему „Моделювання”, у формі лекції подається теоретична частина. Старшокласники дізнаються, що це метод дослідження (чи навчання), який передбачає створення штучних чи природних систем (моделей), котрі імітують суттєві властивості оригіналу.

На рівні теоретичного уявлення старшокласникам подають інформацію про те, що одним із стратегічних способів інтелектуальної діяльності є **побудова моделей**. Класифікацій моделей дуже багато, але в шкільній практиці важливо розрізняти матеріальні й ідеальні (мисленнєві) моделі. Головні функції моделей

– описова, конструктивна і евристична. Описова функція моделі полягає в тому, що в досліджуваному об'єкті виділяються і узагальнюються суттєві компоненти та взаємозв'язок між ними. Конструктивна функція моделі полягає у її здатності служити орієнтиром, застосовувати здобуті знання в нових ситуаціях [24].

Моделі дозволяють вирішувати задачі, що вимагають перенесення знань у нову ситуацію. Адже модель – це місток від абстрактного до конкретного, яким просувається думка учня. Евристична функція моделі сприяє прогнозуванню (наприклад, вивченню закономірностей у нових умовах) [24].

На рівні практичного застосування, залежно від основної дидактичної функції, розрізняють три види моделей: описова, конструктивна і евристична. Описові моделі дають можливість стисло висловлювати інформацію і відтворювати її. Конструктивні моделі більш орієнтовані на застосування знань, евристичні – на оволодіння новими знаннями, узагальнення і систематизацію. При цьому форма виразу моделей може бути різною: модельна схема, знакова модель, графічна, образна та ін.

Модель – досить відносна й абстрактна копія оригіналу [24]. Для того, щоб допомогти старшокласникам побачити за нею реальність, зрозуміти її широке методологічне значення, можна застосовувати її в рамках проблемного навчання: з її допомогою може бути створена проблемна ситуація, сформульована гіпотеза; побудова моделі може стати вирішенням проблеми, підсумком творчого пошуку.

В ході досідно-експериментального дослідження встановлено, що особливо велика роль моделей при проблемному навчанні в старших класах – саме проблемне бачення світу допомагає старшокласникам зрозуміти його складність і суперечливість, закріпити світоглядні позиції. А модель є тією опорою, з якої починається рух думки учнів до вирішення проблеми. І якщо в середньому шкільному віці доцільніше застосовувати моделі в евристичній бесіді і самостійних роботах, то в старших класах у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу моделі вже можуть служити центром проблемного викладання матеріалу вчителем [22].

Моделювання у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу підвищує здатність до засвоєння складних теоретичних знань, викликає інтерес до самого процесу пізнання,

розвиває творче мислення старшокласників. Значні можливості моделювання мають етапи сприйняття і осмислення матеріалу, його застосування і узагальнення. Евристичні і прогностичні функції моделювання розширюються, якщо цей спосіб пізнавальної навчальної діяльності застосовується не як ізольований засіб навчання, а в складі системно-структурного методу [24].

На рівні узагальнення при визначенні моделей важливими є дві характеристики саме у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу: модель замінює об'єкт вивчення; знаходиться з ним у певних відносинах. Рівень відповідності моделі оригіналу може бути різним: подібність, аналогія, ізоморфізм (взаємно-однозначна відповідність структур моделі і прототипу), гомоморфізм (узагальнена відповідність) [24].

Моделювання – це процес створення моделей і робота з ними. Сприяють формуванню цього вміння такі вправи:

Вправа 16. Змодельуйте події у творі „Майстер і Маргарита” М. Булгакова за умов відсутності образу Воланда (вказіть, як це впливатиме на сюжетні лінії, перебіг подій, внутрішній конфлікт історичного і духовного та кінцівку твору).

Навчання старшокласників моделюванню у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу розвиває їх творче інтелектуальне мислення. Основний шлях формування в учнів уміння моделювати такий самий, як при навчанні тактичним прийомам мислення. Спочатку вчитель-філолог при поясненні нового матеріалу використовує як матеріальні, так і ідеальні моделі на матеріалі предметів мовно-літературного циклу, звертаючи увагу не лише на зміст навчального матеріалу, але й на методи його викладання за допомогою моделей, на місце і характер моделі, потім пропонує старшокласникам контрольну (діагностичну) роботу, до якої треба цю чи подібну модель застосувати.

У процесі навчання предметів мовно-літературного циклу необхідно звертати увагу старшокласників на роль і значення моделей у навчанні саме цих предметів, створювати атмосферу зацікавленості новим способом роботи. Старшокласники під керівництвом учителя осмислюють сутність і характер моделей в певному предметі, можливості їх знакового виразу, правила використання при вивченні матеріалу, вирішенні задач, узагальненні та систематизації знань. Під час виконання письмових робіт,

вирішенні пізнавальних задач учні використовують готові моделі, вони поступово вчаться їх трансформувати, реконструювати.

Для того, щоб допомогти учням швидше оволодіти новим способом моделювання в проблемному навчанні, можна скористатися такими прийомами:

- структурування етапів пізнавального пошуку;
- проговорення етапів вирішення проблеми;
- переформулювання висунутої проблеми;
- повторення правил тих прийомів, які необхідні для вирішення певної проблеми;
- складання орієнтовних схем – форми вираження моделей;
- порівняння різних шляхів вирішення проблеми;
- знакове кодування висновків про способи вирішення;
- формулювання аналогічних проблем.

Методика навчання моделюванню (шляхи й етапи) аналогічна методиці навчання учнів тактичних прийомів мислення: учні повинні свідомо оволодіти способами моделювання. Зрозуміло, що процес цей більш тривалий і складний, ніж при оволодінні прийомами виділення головного, порівняння чи конкретизації.

На рівні творчого використання учні вміють створювати власні, оригінальні моделі викладання матеріалу, його узагальнення, моделі для виконання окремих завдань, вирішення задач. На рівні творчого використання це вміння існує тоді, коли старшокласник може виконати такі завдання:

- а) встановити зв'язок між моделями;
- б) трансформувати готову модель, відповідно до задачі;
- в) створити власну оригінальну модель виконання завдання.

Навчивши старшокласників розрізняти і відтворювати готові моделі, вчитель-філолог повинен орієнтувати їх на застосування цих моделей у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу, що дозволить реалізувати, крім описової і евристичної, дійову (конструктивну) функцію моделей. Важливо, щоб і вчителі і учні бачили в кожній моделі не тільки перший крок шляху пізнання складних процесів мови і літератури, але й план подальшого вдосконалення своїх знань.

Наступні теми були запропоновані старшокласникам, для яких професійна орієнтація постає першочерговим завданням у житті. Стратегічні інтелектуальні вміння сприятимуть не тільки розв'язанню навчальних завдань, а й життєвих проблем.

Перше заняття з теми „Причинно-наслідкові зв'язки в навчальному матеріалі” починалося з постановки запитання: „Чи можуть відбуватися події без причини і чи можуть відбуватися події, які не викликають ніякого наслідку?”. У процесі евристичної бесіди встановлювалося, що все має причину й наслідки. У випадку, коли ми їх не можемо визначити, то це свідчить тільки про обмеженість наших знань про певний феномен.

На рівні теоретичного уявлення **встановлення причинно-наслідкових зв'язків** є одним із основних стратегічних способів інтелектуальної діяльності, без яких тактичні способи можуть бути знецінені. Філософські науки стверджують, що все має причину й наслідок. Причинно-наслідкові зв'язки розрізняються за обсягом матеріалу – загальні зв'язки характерні для великої кількості явищ і подій (ці зв'язки прирівнюються до законів); часткові причинно-наслідкові зв'язки властиві окремим явищам або подіям.

Далі на рівні практичного застосування учні працювали з художніми текстами, де відбувалися події, в яких кожне явище є одночасно й причиною наступних явищ, подій і наслідком попередніх. З метою встановлення причинно-наслідкового ланцюга подій на рівні узагальнення було опрацьовано сюжетні лінії таких творів: „Кайдашева сім'я” І. Нечуй-Левицького, „Борислав сміється” Івана Франка, „Хазяїн” І. Карпенка-Карого тощо. Учні наводили приклади причинно-наслідкових зв'язків у мові, громадському житті, історичних подіях. Учитель демонстрував старшокласникам схеми з різними видами причинно-наслідкових ланцюгів на матеріалі предметів мовно-літературного циклу. Наприкінці заняття для закріплення вивченого проводився розбір завдань на причинно-наслідкові зв'язки з першої контрольної роботи.

На рівні творчого використання старшокласників це вміння перебуває тоді, коли старшокласник може виконати такі завдання:

- а) знайти причину події;
- б) визначити наслідки;
- в) встановити причинно-наслідкові зв'язки.

На рівні теоретичного уявлення особливе місце у формувальній методиці посідає удосконалення умінь **побудови стратегій і прогнозування перебігу подій**. Для старшокласників набуває великого значення усвідомлення правил, за якими варто діяти, тобто вибір адекватної стратегії розв'язання проблеми. Початковим кроком є виявлення завдань, що потребують засвоєння

алгоритму. Традиційні методи корисні на етапі отримання фактичного матеріалу, його групування і систематизації. Для отримання знань загальнонаукового значення необхідні вже методи вищого порядку і серед них прогнозування. Прогностика – це наукова дисципліна про закономірності розробки прогнозів [289].

Сфера застосування прогностики дуже велика, всі види навчальної діяльності учнів у школі мають базу для реалізації цього цінного методу наукового пізнання. Проте, за винятком історії і народознавства, жодна навчальна дисципліна не включає в себе цей метод пізнання.

Сучасна наукова прогностика має значну кількість методів прогнозування. За даними вчених, тільки в науково-технічному прогнозуванні використовується більше 140 різних за рівнем і масштабами прогностичних методів і прийомів. Очевидно, що не всі вони можливі для застосування в шкільному навчанні і не всі однаково є значущими [222].

Більш значущими серед них є методи екстраполяції, експертних оцінок, моделювання і гіперболічні методи. Про моделювання, як окремий метод наукового пізнання, вже йшлося вище. Цей метод може виступати і як метод прогнозування результатів будь-якої діяльності. Серцевиною акту творчості є гіпотеза. Слово „гіпотеза” в перекладі з грецької означає „основу”, „передбачення”. Це передбачувальні судження, і разом з тим, – сам процес висунення, обґрунтування і доведення якихось ідей. У науковому пошуку гіпотеза служить ланкою, що з’єднує експериментальні дані з теоретичними знаннями. Гіпотеза формулюється у вигляді таких понятійних узагальнень, котрі дозволяють подивитися на предмет ніби „зверху”, з висоти теорії, не звертаючись після кожного кроку роздумів до дослідних результатів [289]. Гіпотеза не тільки пояснює вже відомі факти, з допомогою цього феномену передбачається існування ще невідомих фактів, явищ і законів. Нові знання виникають у рамках гіпотези різними шляхами. Часто виявляється, що нові факти відносяться до іншої предметної галузі і не узгоджуються з усталеними уявленнями, а інколи і прямо суперечать цим уявленням. В цьому випадку доводиться шукати нові способи пізнання і пояснення вже відомого [22].

В ході експериментального навчання було встановлено, що механізм виникнення гіпотези залежить від того, у якому відношенні

знаходиться відоме і нове в проблемній навчальній ситуації. Як же з'являються гіпотези в нашій свідомості, зокрема у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу? Зрозуміло, вони виникають тоді, коли думають, і у тих, хто мислить, навіть не зовсім точно припущення корисніше, ніж сприймання знань на віру.

Гіпотеза – не просто припущення, а обґрунтована пропозиція. Доводити можна різними шляхами – аналогією, експериментом, застосуванням загального закону в конкретній ситуації [222].

На рівні практичного застосування можуть використовуватись такі прийоми прогнозування: образне уявлення об'єкта, асоціація, екстраполяція (розповсюдження знань, отриманих із спостережень над однією частиною явища, на другу його частину); аналогія, розглядання об'єктів (предмета) з різних боків, особисте уподобання, цілісне бачення проблеми.

Було встановлено, що прийом екстраполяції пов'язаний і заснований на прогнозуючій функції мозку. Визначимо деякі з них саме на матеріалі предметів мовно-літературного циклу: перенесення об'єкта в майбутнє, довільна зміна параметрів, прийом парадоксів. У теоретичному пошуку, що реалізується за допомогою прогностики, ефективним виявляється прийом перенесення. Здатність перенести невідомі знання, уміння, способи діяльності в іншу ситуацію – яскрава ознака творчого інтелектуального мислення. Учитель-філолог на практичному занятті пропонує старшокласникам спробувати застосувати який-небудь феномен в різних ситуаціях, знайти різні функції цього явища [222].

На рівні узагальнення для формування навичок побудови стратегій і прогнозування перебігу подій старшокласникам пропонуються типові вправи на матеріалі мовно-літературних предметів (наприклад: підготуй доповідь на вибрану тему, передбачаючи питання слухачів, зроби тези відповідей і т.д.), які дозволяють виявити та усвідомити основні дії, потім створити алгоритм (самостійно чи за допомогою вчителя; у вербальній або письмовій формі). Для цього вчителів доцільно розділити завдання, що повинні бути розв'язані самостійно, й надати опору для самоконтролю, коли учень може зіставити власні дії з тими, що вимагаються. Надалі учні виконують вправи на закріплення алгоритму, згортаючи проміжні дії [22]. Таким чином, інтелектуальне вміння будувати стратегії у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу може бути закладено при

розв'язуванні певних типових завдань. Старшокласники мають усвідомити умови ефективності цього алгоритму й опанувати інший спосіб стратегій розв'язування навчальних завдань.

Вправа 17. Твір – „Гайдамаки” Т. Г. Шевченка.

Гіпотеза – чи могло б перерости повстання, описане Т. Г. Шевченком, у визвольний рух за незалежність України, якщо б Катерина II зрадницьки не придушила б цей виступ ?

Завдання: Уявіть себе на місці Максима Залізняка, який закінчив визвольну діяльність проти польської шляхти перемогою. Ваші подальші дії пов'язані з: 1) побудовою васальських стосунків з Росією, 2) боротьбою за повну незалежність України?

/Будуючи стратегію, можете враховувати знання з історії, якими ви володієте та актуальні проблеми у сучасній політиці України/.

Працюючи над аналогічними вправами, вчитель допомагає на початковому рівні сформулювати гіпотезу, побудувати алгоритм, зробити дослідження та узагальнити результати. Поступово старшокласники мають самостійно виконувати ці етапи та знаходити нові проблеми для побудови стратегій і прогнозування перебігу подій.

На рівні творчого використання старшокласників це вміння перебуває тоді, коли старшокласник може виконати такі завдання: а) визначити гіпотезу прогнозування; б) побудувати алгоритм вирішення завдання; в) перенести відоме в невідоме середовище з прогнозуванням перебігу подій.

Підсумуємо – управління процесом є однією із спроб теоретичного обґрунтування і практичного застосування моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників на факультативних заняттях у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу. Теоретичний матеріал підбирався відповідно до вікових особливостей учнів з урахуванням існуючого рівня знань з базових предметів. Практична частина складалася із завдань, які одночасно з отриманням певної суми знань служать або для осмислення суті прийомів і вивчення їх структури, або для застосування прийомів, або для узагальнення прийомів і перенесення їх у нові ситуації.

III ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО ЦИКЛУ

3.1. Організація дослідно-експериментальної перевірки моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу

Ефективність теоретичного обґрунтування підходів до формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу перевірялась під час формувального експерименту, який виступав складовою дослідно-експериментальної роботи.

У процесі проведення дослідно-експериментальної роботи ставили за мету визначити зміни в рівнях сформованості інтелектуальних умінь старшокласників після впровадження моделі у процес навчання предметів мовно-літературного циклу на факультативних заняттях.

Проведенню навчального експерименту передувало підготовчий етап, де було передбачено:

- аналіз змісту навчального матеріалу мовно-літературних дисциплін з метою вибору або введення нових тем для експериментального навчання;
- визначення змісту інформації та методів навчання факультативного курсу „Формування інтелектуальних умінь у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу”;
- розробку завдань та вправ, підбір текстів для практичної частини, що застосовувались на факультативних заняттях;
- ознайомлення викладачів з теоретичними основами досліджуваної проблеми та методикою експерименту;
- проведення формувального експерименту безпосередньо дослідником та вчителями-філологами загальноосвітніх шкіл.

Для дослідження проблеми були виділені експериментальні та контрольні групи учнів десятих-одинадятих класів. Передувало проведенню формувального експерименту спостереження за

діяльністю учнів на уроках, аналіз анкет, тестів, а також виконання завдань у процесі проведення факультативного курсу „Формування інтелектуальних умінь у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу”.

Виходячи із завдань дослідження, нами був відібраний матеріал для експериментального навчання та відведено необхідну кількість навчальних годин, щоб здійснити поетапне його введення. На нашу думку, найкращим варіантом було використання розробленого нами факультативного курсу „Формування інтелектуальних умінь у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу” в обсязі 34 годин.

Така кількість годин дозволила здійснити поетапне формування інтелектуальних умінь усіх блоків, відповідно до рівнів формування інтелектуальних умінь у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу (див. § 1.3).

Визначений нами курс базується на теоретично-розробленій основі (див. § 2.4.), а етапність введення визначається рівнем підготовки учнів експериментальних груп. Вибір тем занять факультативного курсу обумовлений тим, що в учнів вже були сформовані елементарні інтелектуальні вміння.

Враховуючи обґрунтовані в педагогічній літературі рекомендації організації педагогічного експерименту, а також вибір контрольних та експериментальних груп, нами брались до уваги такі фактори, як склад групи учнів, стосунки між учнями групи, психологічний клімат тощо. Щоб досягти об’єктивності результатів дослідження, необхідно було здійснити підбір відносно рівних за успішністю та кількістю учнів експериментальних і контрольних груп. Брався до уваги також рівень підготовки вчителя і його ставлення до дослідницької роботи, що проводилась. Все це дало позитивні результати в проведенні експериментального дослідження.

На основному етапі навчального експерименту ставились такі завдання:

- визначення рівнів сформованості інтелектуальних умінь старшокласників у експериментальних та контрольних групах;
- уведення в процес навчання запропонованого нами факультативного курсу „Формування інтелектуальних умінь у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу”;

- перевірка ефективності розробленої нами моделі формування інтелектуальних умінь, визначення рівнів сформованості інтелектуальних умінь старшокласників у контрольних та експериментальних групах після проведення навчального експерименту.

В усіх експериментальних групах проводився факультативний курс „Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу” – практична реалізація положень розробленої моделі. Однак, враховуючи необхідність перевірки гіпотези дослідження, а також можливості і побажання викладачів, були виділені різні експериментальні групи.

У перших експериментальних групах (Е-1) запроваджували модель формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу, застосовуючи факультативний курс „Формування інтелектуальних умінь у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу”, який був проведений повністю в обсязі 34 години (протягом одного навчального року), використовували всі заплановані засоби і способи формування інтелектуальних умінь, поетапно застосовували всі види завдань і способи організації навчальної діяльності.

В експериментальних групах (Е-2) формування інтелектуальних умінь відбувалося на уроках – у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу із залученням системи вправ навчально-методичного забезпечення, проте без застосування моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу. Такий обсяг навчального матеріалу сприяв оволодінню учнями інтелектуальними вміннями на належному рівні.

У контрольних групах (К) формування інтелектуальних умінь здійснювали епізодично у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу без застосування спеціально розробленої моделі та навчально-методичного забезпечення процесу формування інтелектуальних умінь старшокласників.

Для доведення ефективності моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу за участю виділених груп було організовано два варіанти експерименту.

Мета першого варіанта – перевірка ефективності розробленої моделі формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу у вигляді факультативного курсу „Формування інтелектуальних умінь у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу” (порівняльні результати роботи експериментальних груп Е-1 і Е-2).

Мета другого варіанту полягала в тому, щоб виявити доцільність і можливість застосовування розробленої нами системи вправ для формування інтелектуальних умінь старшокласників на уроках, без використання факультативного курсу (порівняння результатів роботи в експериментальних групах Е-2 і контрольних К).

3.2. Узагальнення результатів педагогічного експерименту з проблеми дослідження

Визначення рівнів сформованості інтелектуальних умінь старшокласників експериментальних і контрольних груп здійснювалося на основі критеріїв, розроблених нами в § 2.1.

Враховуючи те, що під час навчального експерименту здійснювалось свідоме, систематичне ознайомлення учнів з теоретичним матеріалом про інтелектуальні вміння, то при проведенні контрольного зрізу ми перевірили не тільки рівень практичного оволодіння інтелектуальними вміннями, а й правильність і повноту засвоєння цієї інформації старшокласниками.

Практична частина факультативного курсу „Формування інтелектуальних умінь у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу” для учнів складалася з системи завдань і вправ.

Аналіз опитування показав, що учні експериментальних класів демонструють більшу зацікавленість предметами мовно-літературного циклу у цілому усвідомлюють їх роль у своєму загальному інтелектуальному розвитку й значення для подальшого життя. Зауважимо, що на початку експерименту учні обох груп не оцінили рівень можливостей предметів мовно-літературного циклу щодо розвитку інтелектуальної здатності в цілому – 65%. І якщо цей показник для учнів контрольних груп зріс тільки на 5%, то для старшокласників експериментальних груп уже на 25%. Це пояснюється тим, що в рамках експериментальної формувальної

методики зверталася увага на введення та усвідомлення узагальненості, гнучкості інтелектуальних умінь, можливість їх використання на будь-якому матеріалі, акцентування на розвивальному характері навчання.

Зміст запропонованого нами факультативного навчання передбачав уведення в навчальний процес вправ з різних предметів мовно-літературного циклу. А результати анкетування, спостереження, бесід з окремими учнями переконують у правильності обраного нами шляху формування інтелектуальних умінь.

Порівнюючи два діагностичні зрізи (на початку та в кінці експерименту), ми визначили середні показники для кожного з рівнів. Однак були випадки, коли відбувалося не тільки покращення, а й погіршення, тобто перехід на нижчий рівень сформованості, або зменшення загальних балів в рамках одного рівня для окремих учнів.

Якісні результати виконання завдань свідчать, що рівень теоретичних знань експериментальних груп майже однаковий. Це пояснюється тим, що матеріал теоретичного блоку навчального факультативного курсу „Формування інтелектуальних умінь у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу” був включений у зміст навчання майже в однаковій кількості в усіх експериментальних групах. Відповіді старшокласників II-ї групи складають в експериментальних E-1 і E-2 групах відповідно 60,1% і 62,9%. Ці показники значно вищі, ніж у контрольних групах (29,8%). Що стосується III групи, то не один учень контрольних груп не дав чітких правильних і повних усіх визначень. А в експериментальних групах визначення чіткі і логічно сформульовані. Кількість старшокласників, які дали такі відповіді, становить 18,0% та 8,3%. Показник в експериментальних групах E-1 вдвічі вищий від показника в експериментальних групах E-2. Це підтверджує те, що обов'язково знання теоретичного блоку мають закріплюватись практичною – тренувальною діяльністю. Володіння інтелектуальними вміннями перших двох блоків не дають змоги старшокласникам підготуватись до творчої інтелектуальної діяльності на належному рівні.

Отже, порівняння відповідей старшокласників експериментальних і контрольних груп свідчить про значні розходження в рівнях сформованості знань теоретичної частини

щодо інтелектуальних умінь. Традиційна класно-урочна форма навчання мовно-літературних дисциплін дає лише поверхневе уявлення про інтелектуальні вміння. Відрадно є те, що серед учнів експериментальних груп не знайшлося жодного, який не дав би відповіді (навіть не зовсім точної, неповної) на поставлене завдання, тоді як серед контрольних груп біля 10,1% старшокласників не змогли відповісти на запитання.

Відповіді старшокласників експериментальних груп свідчать про те, що значна частина учнів виконала завдання. Знову ж немає відповідей, де не названа жодна дія при порівнянні певних феноменів, тоді як серед старшокласників контрольних груп такі відповіді становлять 14,3%. Більшість старшокласників контрольних груп не знає всіх операцій порівняння (інтелектуального вміння), а тим більше їх послідовності. Лише 25,3% знають в основному структуру інтелектуальних умінь, а 17,4% взагалі не дали відповіді на запитання. Порівняння знань структури інтелектуальних умінь різних експериментальних груп свідчить, що вищі результати одержані в експериментальних Е-1 групах. Старшокласники експериментальних Е-1 груп, хоч і одержали знання про інтелектуальні вміння, однак замість того, щоб дати узагальнену схему порівняння (інтелектуального вміння), намагались дати структуру конкретного порівняння (свої приклади). Це підтверджує наші висновки про якість виконання першого завдання.

Аналіз результатів виконання завдань початкового й підсумкового зрізів після застосування факультативу свідчить про значну кількість старшокласників в експериментальних групах (Е-1-2), які розв'язали завдання правильно, і про зменшення кількості учнів, які завдання не розв'язали. Це стосується контрольних груп (К), де рівень більшості старшокласників залишився попередній (результат без значних змін).

Показово, що старшокласники експериментальних груп Е-1 мали набагато кращі результати, ніж учні експериментальних груп Е-2. Це знову ж підтверджує ефективність застосування факультативного курсу.

Проведений аналіз відповідей старшокласників показує, що порівняно із результатами зрізу, проведеного до експериментального навчання, значно збільшилась кількість старшокласників, які досягли високого та достатнього рівнів сформованості інтелектуальних умінь. В експериментальних Е-1 групах вони

становлять 20,1% і 55,1% і в експериментальних Е-2 групах 8,4 та 23,0%. Отже, старшокласники експериментальних груп Е-1 показали кращий результат. Експериментальна робота підтвердила закономірність, суть якої полягає в тому, що знання повинні поєднуватись з практичними завданнями, виконання яких вимагає активних дій старшокласників.

Введення факультативного курсу „Формування інтелектуальних умінь у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу”, який пропонує вдосконалення інтелектуальних умінь усіх трьох блоків, дозволяє старшокласникам швидше вирішувати різні завдання і знаходити креативні рішення. А більшість старшокласників контрольних груп знаходилися на достатньому рівні (58,4%).

Старшокласники з високим і достатнім рівнем сформованих інтелектуальних умінь без особливих труднощів вирішують різнопланові інтелектуальні завдання, креативно підходять до процесу навчання.

У той же час результати підсумкового зрізу вказують на те, що рівень практичного володіння інтелектуальними вміннями нижче за рівень володіння теоретичними знаннями. Це говорить про те, що знання змісту та структури досліджуваного процесу ще не є гарантією його правильного практичного застосування, тим більше творчого використання. Необхідно обов'язково систематично застосовувати набуті знання.

Провівши кількісний аналіз результатів експериментального навчання слід відмітити, що відбулися суттєві зміни у якісному показнику. А саме, порівняно з констатувальним зрізом відбулося зростання позитивної мотивації стосовно вивчення предметів мовно-літературного циклу – учні усвідомлюють важливість визначених предметів у виборі майбутньої професії. Відбулося зростання рівня предметних знань, збільшилась кількість старшокласників, які почали власну наукову роботу в МАН (це підтвердило певний рівень сформованості досвіду дослідницької діяльності), підвищився рівень самоконтролю та самоорганізованості учнів. За інформацією адміністрацій шкіл, у яких проводилась дослідно-експериментальна робота, збільшилась кількість старшокласників, які взяли участь у регіональних олімпіадах, також збільшилась кількість випускників, які вступили до ВНЗ.

Для підтвердження доцільності в цілому запропонованого факультативного курсу проводилось також опитування учителів, які брали участь в експерименті. Вчителі позитивно оцінили розроблені нами засоби і способи формування інтелектуальних умінь, педагогічних ситуацій. Запропонований факультативний курс „Формування інтелектуальних умінь у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу”, на думку вчителів, необхідний для старшокласників загальноосвітніх шкіл. Підтверджується важливість саме поетапної систематичної роботи з формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу. Вчителі дійшли згоди про важливість усіх трьох блоків інтелектуальних умінь нашої навчальної структури.

Отже, аналіз результатів експериментального навчання підтверджує ефективність розроблених засобів і способів формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу. Показники педагогічного експерименту підтвердили результативність розробленої дидактичної моделі формування інтелектуальних умінь у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу (єдність і взаємодію компонентів, що входять у структуру пропонованої моделі) та ефективність відповідного навчально-методичного забезпечення (системи вправ і завдань), доцільність визначених дидактичних умов.

Методична розробка для вчителів
Факультативний курс
„Формування інтелектуальних умінь старшокласників у
процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу”
(10 – 11 клас)

Пояснювальна записка

На сучасному етапі розвитку освіти актуальним є виховання людини інтелектуальної, здатної орієнтуватися в нових умовах, у потоці інформації, готової до творчого пошуку. Тому під час навчання школярів у школі необхідно закласти основи формування інтелектуальних умінь. Засвоєння знань з опорою на інтелектуальні вміння робить їх такими, які легко й надовго запам'ятовуються, завдяки чому у школярів закладається міцний фундамент для творчої діяльності.

Оволодіння інтелектуальними вміннями значною мірою сприяє підвищенню продуктивності праці школярів. Це дає можливість удосконалювати знання й уміння, сприяє посиленню мотивації, визначення цілей, вольових якостей, самооцінки. Формуючи інтелектуальні вміння, ми формуємо в школярів науковий світогляд.

Формування інтелектуальних умінь у навчальному процесі є одним із найраціональніших способів підвищення ефективності навчання, наявність інтелектуальних умінь і навичок дає змогу виконувати розумову роботу ефективно й у коротший термін.

Дедалі очевиднішим стає той факт, що не сама сума знань, а синтез знань, творчих умінь стає головним показником всебічно розвиненої особистості, активній життєвій позиції якої властиві нове ставлення до дійсності та високий рівень відповідальності за свою діяльність.

Метою факультативного курсу **„Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу”** є:

- ✓ формування любові до рідної мови і літератури, світової культури;
- ✓ ознайомлення з інтелектуальними вміннями, які функціонують у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу;
- ✓ ознайомлення з операційно-складовою частиною інтелектуальних умінь;
- ✓ розвиток творчих здібностей учнів;

- ✓ розвиток наукової діяльності школярів;
- ✓ підвищення загальної освіченості громадянина України, сприяння всебічному розвитку, інтелектуальному збагаченню особистості.

Об'єкт вивчення курсу – формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу.

Структура курсу:

Програма факультативного курсу містить лекційні та практичні заняття.

За підібраним матеріалом курс поділяється на такі **блоки**:

1. Продуктивно-стереотипні вміння.
2. Реконструктивно-варіативні вміння.
3. Творчо-рефлексивні вміння.

У процесі впровадження факультативного курсу передбачається досягти таких **результатів**:

1. старшокласники набудуть інтелектуальних умінь, які функціонують у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу;
2. школярі ознайомляться з операційно-складовою частиною інтелектуальних умінь;
3. учні розвиватимуть свої творчі здібності, навички наукової діяльності;
4. старшокласники застосовуватимуть інтелектуальні вміння у навчальній діяльності у процесі вивчення предметів мовно-літературного циклу.

Система форм і методів викладання факультативного курсу:

- ✓ аналітична робота з художніми творами;
- ✓ робота у творчих групах;
- ✓ виконання практичних робіт;
- ✓ проблемне навчання, дискусія;
- ✓ лекції-дослідження;
- ✓ робота з довідковою та літературознавчою літературою;
- ✓ складання схем;
- ✓ написання науково-дослідних та творчих робіт;
- ✓ інтерактивні форми роботи: акваріум, мікрофон, мозковий штурм, „займи позицію” та ін.

Програма розрахована на 34 години і може бути реалізована в 10-11 класах протягом навчального року (1 година на тиждень).

Навчально-тематичний план

№ п / п	Розділ Тема занять	Всього 34 год.	Лекції 10 год.	Практ и- куми 19 год.	Форма проведення	Освітній продукт
	Вступ	1			контр. робота	
1.	Продуктивно-стереотипні вміння	8	4	4		
1.1	Визначення понять у досліджуваному матеріалі	2	1	1	лекція, семінар, виконання вправ	опорний конспект, схема
1.2	Інтерпретація навчального матеріалу	2	1	1	лекція, семінар, виконання вправ	тези, опорний конспект, схема
1.3	Аналіз навчального матеріалу	2	1	1	лекція, семінар, виконання вправ	повідомлення, тези, опорний конспект, схема
1.4	Виділення головного	2	1	1	лекція, семінар, виконання вправ	тези, опорний конспект, схема
2.	Реконструктивно-варіативні вміння	9	3	6		
2.1	Аналогія у досліджуваному матеріалі та порівняння як спосіб вивчення нового	3	1	2	лекція, практикум, виконання вправ	опорний конспект, блок-схема
2.2	Узагальнення і систематизація навчального матеріалу	3	1	2	лекція, практикум, виконання вправ	опорний конспект, блок-схема
2.3	Класифікація навчального матеріалу	3	1	2	лекція, практикум, виконання вправ	опорний конспект, блок-схема
3	Творчо-рефлексивні вміння	12	3	9		

3.1	Моделювання в навчальному матеріалі	4	1	3	лекція, практикум, виконання вправ, дискусія	тези, опорний конспект, схема, творча робота
3.2	Встановлення причинно-наслідкових зв'язків	4	1	3	лекція, практикум, виконання вправ, дискусія	опорний конспект, схема, творчий проект
3.3	Побудова стратегій і прогнозування перебігу подій	4	1	3	лекція, практикум, виконання вправ, дискусія	опорний конспект, схема, творчий проект
	Підсумкова контрольна робота	1			Контрольна робота	
	Узагальнююче заняття	1				
	Резервні заняття	2				

Завдання для формування вміння визначати поняття

1. Наведіть приклади прислів'їв, приказок, які б відображали розум, увагу людини, та витлумачи їх зміст.

Зразок :

Не краса красить, а розум.

На те і голова, щоб у ній розум був.

Розуму чоловік вчиться увесь вік.

Свій розум май і людей питай.

Як біда докучить, то і розуму навчить.

Чоловіка по одежі стрічають, а по уму проводжають.

З самого початку думай, який буде кінець.

Догана мудрого більше коштує, ніж похвала дурного.

2. Прочитайте. Зверніть увагу на те, як характеризуються слова (мовлення людей). Поясніть, як ви розумієте цю характеристику.

Усім доводилось чути, ще й не раз, либонь, і не два (та й узнати на практиці, бо в житті ж – як на довгій ниві): є вагомі слова, золоті слова, і пусті слова, і слова фальшиві... (Д. Молякевич).

• З'ясуйте, яку роль відіграють названі слова у спілкуванні людей. Який висновок на основі даного факту можна зробити?

3. Прочитайте і визначте смисл висловлювання службовця зоопарку і смисл того ж висловлювання, сприйнятий хлопцем.

У зоопарку

Службовець зоопарку: „Хлопче, одійди од тигра!”

Хлопець: „Та я йому нічого не зроблю” (З н а р о д н о ї т в о р ч о с т і).

• Який висновок можна зробити на основі цього факту? Чи часто трапляються подібні факти в житті? Які наслідки вони можуть мати? Яке правило спілкування можна сформулювати на основі цього факту?

4. Прочитайте. Визначте, де знаходиться текст, тобто поширене висловлення, яке складається із зв'язаних між собою речень. А які висловлювання не становлять тексту?

Красючок сонячного диска сховався за обрієм, і всі хвилі горбів ніби втірнули в темне море. Тільки вершини їх ще червоніють. Сонце вже сховалось, а вершини ще грають позолотою. Коли ці золоті возники згаснуть, річі темряви вихлюпне по всьому простору...

(В. Сухомлинський)

Виноград звисає важкими гронами до самої землі. Настав теплий літній вечір. Білий пухнастий килим вкрив землю. На озері плавали дикі лебеді, красиво вигнувши свої довгі шиї.

• Зробіть спостереження, відповідаючи на запитання. Про що розповідається в тексті, тобто яка його тема? Яким заголовком її можна виразити? Чи можна дібрати заголовок до речень, не зв'язаних між собою за змістом? Яка основна думка, виражена в тексті? Сформулюйте її. Яким чином у тексті речення пов'язуються за змістом? Які саме слова найвиразніше виражають цей зв'язок? Чи можна речення у тексті переставляти місцями?

• Назвіть основні ознаки тексту і накресліть схему.

5. Дайте визначення поняттям *бурлеск* і *травестія* на прикладах „Енеїди” І. Котляревського.

6. Зазначте, у чому полягає філософічність поезій П. Тичини і М. Рильського.

7. На місці крапок впишіть прізвища українських письменників. Поясніть, які особливості життєпису дали підстави до таких назв:

1. «Великий артист зору – це...».

2. «Дочка Прометея – це...».
3. «Великий кобзар – це...».
4. «Український Гомер ХХ століття – це...».

8. Вкажіть вид лірики та визначіть ключовий образ поезії Ліни Костенко «І засміялась провесінь...». Яка стилістична фігура покладена в основу вірша? Розкрийте її роль в ідейному змісті поезії.

Завдання для формування вміння інтерпретувати

1. Прочитайте текст про роман Ліни Костенко „Маруся Чурай”. Чи можна його назвати відгуком? Що, на ваш погляд, слід додати, що змінити в змісті, в мовному оформленні у процесі вашої інтерпретації? Скористайтеся поданою нижче орієнтовною схемою.

Роман у віршах „Маруся Чурай” – твір панорамномасштабний. З величезного огрому кипучого політичного і культурного життя України XVII ст. поетеса вихопила один маленький острівця – драму окремої особистості, а висвітлює трагедію цілого народу, показала болі сучасника і страх перед майбутнім.

Головний образ роману – вітчизна. Рідна земля з її трагічною долею стоїть за спиною кожного з героїв. Недарма ж історія України тісно переплетена з сюжетною лінією життя Марусі. Весь твір перейнятий почуттям любові до рідної землі, яка посталаб перед читачем не тільки діамантово-переливними малюнками пейзажів, вкрапленими у картини життя героїв, їх світовідчуття, а, передусім, строкатою мозаїкою людських доль (як історичних, так і вигаданих), що, взяті разом, становлять історію народу. Болі і тривоги тогочасної доби читач вловлює у смутку вечірньої Полтави після суду над Чураївною. Болить за вітчизну палке серце Івана Іскри, що мчить до гетьмана зі звісткою про небезпеку, навислу над піснею рідного краю — над Марусею Чурай.

Відаючи належне позитивній ролі козацтва в історії України, авторка не обминула й чорних сторінок її: пересторогою для нащадків звучать у романі згадки про Байду Вишневецького, Наливайка, Павлюка, Чурай, що стали жертвами зради співвітчизників, які бездумно запрягли своїх онуків у ярмо неволі.

Образ вітчизни сприймається читачем емоційно й філософськи. Читач не залишається байдужим ні до долі героїв, ні до руїн, спричинених війнами, ні до горя окремих людей, які стали жертвами завойовників; у нього виникає потреба допомогти рідній землі відродитись у красі й слові, а народові стати гідним і рівноправним серед інших народів на шляху поступу (3 журналу.)

Орієнтовна схема інтерпретації змісту матеріалу

1. Зміст книжки.
2. Актуальність тематики твору.

3. Творчий задум автора.

Критична оцінка твору:

- а) особливості композиції книжки;
- б) сила впливу слова письменниці;
- в) майстерність автора у зображенні характерів героїв;
- г) мистецтво художника, ілюстратора книжки.

5. Основна думка інтерпретації.

2. Прочитайте текст, перекажіть його українською мовою. Назвіть стиль викладу, доведіть свою думку. Випишіть з тексту іменники, які різняться звучанням з відповідними іменниками української мови, запишіть їх парами.

ЗА СУТКИ ПЕРЕД ОХОТОЙ

Утром следующего дня я с товарищем отправляюсь на охоту. Но еще есть целые сутки для сборов. Наша охота мирная. У нас нет ни ружьев, ни пуль, ни других боеприпасов. Нет и охотничьих билетов. Зато есть фотоаппараты. Мы фотографируем живую природу, особенно болотных птиц: уток, гусей, чирок, цапель и других.

Конечно, к охоте надо готовить одежду, обувь, особенно резиновые сапоги, не забыть взять часы, положить в карман спички, проверить исправность лодки. Наша охота – это хороший отдых и полезное дело.

А сейчас достал бумагу и пишу товарищу записку, в которой советую ему взять побольше пленок для фотографирования. (За О. Дорошенко.)

3 Уявіть ситуацію: ви стали учасником обговорення переглянутого кінофільму (відвіданого спектаклю) чи прочитаної книжки. Підготуйте письмову інтерпретацію (на вибір) у формі статті публіцистичного стилю до періодичного видання. Мета його – поділитися своїми враженнями про почуте, побачене чи прочитане.

4. Розкрийте зміст образу «грудочка землі» в однойменній поезії В. Симоненка.

5. Уведіть риму *коріння* – *насіння* у віршову строфу так, щоб вона утворювала: а) попарне; б) кільцеве (суміжне); в) перехресне римування. Визначте віршовий розмір кожної створеної строфи.

Завдання для формування вміння аналізувати

1. Проаналізуйте тексти і визначте їх типи.

Рано встало золоте сонечко. Рано, разом з сонцем, прокинулась і Харитя. Хутенько зварила куліш, нагодувала маму, сьорбнула й сама кілька ложок. Упоравшись, зняла серп з полиці, поклала в торбинку хліба та цибулі і зав'язалась рябенсько хусточкою. Далі попрощалась з мамою і пішла жати жито (За М. К о ц ю б и н с ь к и м.).

Уся долина заросла садками, неначе повилася густим хмелем. Кругом села піднімаються спадисті гори на три боки. Гори вкриті садками, а там, вище, садки сходяться з старим дубовим лісом. Ліс обступає село, неначе густа зелена хмара (І. Нечуй-Левицький.).

Пам'ятайте, друзі: шлях в космос для кожного з нас починається тут, на Землі. Він пролягає через хороші твори з літератури, через відмінну контрольну з математики, через довгі хімічні формули і фізичні лабораторні роботи. Він, цей політ, починається на ваших спортивних майданчиках, у ваших слюсарних і столярних майстернях, в полях, де ви допомагаєте дорослим... Найбільша перемога прийде тільки до того, хто вміє отримувати над собою найменші, непомітні для інших перемоги (Ю. О.Гагарін.).

2. Проаналізуйте, до яких частин мови належать слова у словосполученнях. На основі аналізу розподіліть подані іменні словосполучення на дві групи і запишіть. За якою ознакою ви здійснили розподіл?

Знайоме обличчя, пелюстка квітки, карниз будинку, ранковий туман, вчорашній день, іграшка з паперу.

3. Наведіть приклади прислів'їв, приказок, які б відображали розум, увагу людини, та витлумачте їх зміст.

Зразок :

Яке дерево, такі його квіти; які батьки, такі діти.

Діти як квіти: полий, то ростимуть.

Як квочка з курчатами, так і мати з дитятами.

Шануй батька й неньку, то буде тобі скрізь гладенько.

Учи сина, як годуєш, бо тоді вже не навчиш, як буде тебе годувати.

Рідна мати високо замахує, а помалу б'є.

Найкраща спілка – чоловік та жінка.

Не з багатством жити, а з людиною.

3. Прочитайте текст (матеріали газет і журналів). Визначте його тему, основну думку та стиль мовлення. Чи можна його назвати статтею?

Стаття – це науковий або публіцистичний твір невеликого розміру в збірнику, журналі, газеті та ін. Існують різні види статей: передова, вступна, суспільно-політична, літературно-критична, мовознавча, або лінгвістична, полемічна, наукова, науково-популярна.

Складіть тези статті і запишіть їх. Скористайтесь цими матеріалами на семінарських заняттях з мови.

Пам'ятка

Як складати тези статті

1. Попередньо переглянути статтю, продумати мету, яку ви ставите перед собою, приступаючи до її опрацювання.

2. Уважно прочитати статтю, визначити її основну думку.

3. Поділити статтю на смислові частини, визначити всі мікротеми.

4. Сформулювати пункти плану, логічно пов'язавши їх між собою.

5. Сприймаючи текстову інформацію, намагатися чітко уявити, що є важливим для автора, а що для вас — як читача.

6. Вибирати для тез основні ідеї та положення, відділивши важливі деталі від подробиць, записати їх словами автора або власними словами, розмістивши в певній послідовності.

7. Керуватися найголовнішим принципом нотування чужого тексту — не допускати перекручень змісту.

4. Складіть тези до I розділу підручника „Історія України 10–11 кл. (автори Кульчицький С., Курносів Ю., Коваль М.).

5. Складіть план виступу на тему „Необхідність складання тез і виписок”.

6. Проаналізуйте і виберіть правильне значення фразеологізмів:

Фразеологізми	Значення
1) Дихати вогнем	А) покарати кого-небудь; Б) тікати швидко; В) дуже сердитися, гніватись; Г) змусити вірити в щось нереальне; Д) тремтіти від холоду.
2) Нам'яти боки	А) діставати, когось зачіпати; Б) швидко бігти, уникаючи небезпеки; В) покарати кого-небудь за щось; Г) насміхатися з когось; Д) ввести в оману кого-небудь.

3) Мокрим рядом накрити	А) зненацька накинутися з докорами, лайкою; Б) настирливо домагатися; В) прибіднюватися; Г) приховати злі наміри; Д) улесливо звеличувати.
4) Викинути з голови	А) засмучуватись, втрачати надію; Б) забути когось, перестати думати; В) бути чванливим, зазнаватися; Г) мовчати, не розголошувати чогось; Д) стати бездіяльним, байдужим.

Завдання для формування вміння виділяти головне

1. Прочитайте текст. Визначте його основну думку. Складіть тези прочитаного.

ПРО КОНСПЕКТУВАННЯ

Конспект – це короткий, але зв’язний і послідовний переказ змісту статті, розділу книжки, брошури, лекції тощо. Іншими словами – це універсальна форма запису почутого і прочитаного, у якій знаходять місце і план, і тези, і виписки, і цитати, і самостійні спостереження, зауваження. Основною особливістю конспекту є його лаконічність, стислість.

Цінність конспекту полягає в тому, що він сприяє кращому запам’ятовуванню прочитаного, дає можливість швидко встановити в пам’яті вивчене, узагальнити нагромаджений матеріал.

Щоб конспект був якісним, потрібно провести попередню роботу, виділити головне в прочитаному, встановити зв’язок між окремими положеннями роботи, подумати, які місця доцільніше процитувати. Тому найкраще складати конспект після читання.

2. Поясніть значення крилатих висловів біблійного походження, окресліть ситуації, у яких використовують той чи інший вислів, та з’ясуйте походження двох із них:

Блудний син, випити чашу до дна, книга за сімома печатями, сіль землі, заборонений плід, гріховне яблуко, вовк в овечій шкурі.

2. Прочитайте текст. Визначте його основну думку, тип мовлення. У якій ситуації можливе таке висловлювання? Чи поділяєте ви такий погляд на дружбу?

Часто серед молоді виникає таке запитання: „Заради чого можна віддати своє життя? У якій ситуації?” Скажімо, друг зазнав нападу озброєних бандитів. Звичайно, у такому випадку не можна стояти осторонь, необхідно йому допомогти. Але ж знову-таки – це надто вузький підхід. Ну, а коли в подібному

становищі опиниться незнайома людина? Теж на допомогу треба прийти обов'язково! Інакше не будеш себе поважати.

Тепер уявіть таку ситуацію. Людина тоне. Ти на березі, але не вмієш плавати. Звичайно, треба зробити все можливе, щоб її врятувати. Але чи треба самому кидатися у воду? Мабуть, це буде безглуздою жертвою. Навіть тоді, коли той, хто тоне, – твій найближчий друг, однаково не допоможеш. А залишаючись на березі, можливо, щось і зробиш для його врятування.

Із наведених прикладів уже неважко зробити висновок: не можна перевіряти дружбу готовністю віддати життя. У крайніх ситуаціях, у годину тяжких випробувань люди жертвують собою. Але не заради однієї дружби. В ім'я високих, благородних ідеалів, в ім'я торжества справедливості, в ім'я права називатися Людиною з великої літери (З журналу).

3. Законспектуйте статтю Василя Шевчука „Син волі”.

Завдання для формування вміння шукати аналогії

1. Поясніть, як ви розумієте такий вислів: „Слово подвоює світ і дає змогу людині уявно оперувати з предметами навіть за їх відсутності” (Лурія А. Р.).

✓ Порівняйте слова *телевізор, стіл* і предмети, які цими словами позначаються. З'ясуйте, що є в них спільного і відмінного.

2. Який зміст може передати за допомогою жестів міліціонер-регулювальник? Яка роль знаків вуличного руху, спортивних піктографічних знаків? Чому їм надають перевагу перед словами? Що в них становить зміст, а що форму?

✓ Які знаки використовують музиканти? Яка їх форма і зміст?

Які знаки, крім буквених, ви використовуєте, коли щось пишете (лист, записку)?

3. Поміркуйте, чи завжди люди сприймають у висловлюванні і форму, і зміст. Наприклад, передали два висловлювання по-латинськи і по-українськи:

1) *Repetitio est mater studiorum.*

2) *Вік живи, вік учиш (Народна творчість).*

✓ Що ви сприйняли у першому і в другому висловлюванні? Відобразьте за допомогою моделі обидві ситуації спілкування.

4. Прочитайте. Що є спільного і відмінного у висловлюваннях людей різних національностей? Вкажіть на аналогії.

Побачивши пожежу, люди різних національностей негайно повідомлять про неї, але росіянин вигукне: „Пожар!”, українець – „Пожежа!”, турок – „Ангін!”, англісець – „Файе!”, японець – «Кадзі!», китаєць – „Шихо!”

5. Звутьте теми творів і запишіть їх поряд з наведеними (ширшими) темами творів.

1. Мої друзі. 2. Рідна школа. 3. Цікаві екскурсії.

4. Гроза. 5. Подорож рідним краєм.

6. Подумайте, за якою ознакою подані словосполучення можна розподілити на дві групи. Запишіть згруповані словосполучення.

Літня пора, степова дорога, купатися в річці, загоряти на березі, приємний запах, ловити рибу.

7. Зробіть аналогії словосполучень за способом зв'язку залежного слова з головним. У яких словосполученнях залежне слово:

а) стоїть у тому ж роді, числі і відмінку, що й головне слово?

б) стоїть у тому відмінку, якого вимагає головне слово?

в) пов'язане з головним лише за змістом?

Щедро віддячувати, повторювати двічі, уважно слухати, сидіти тихо, щасливе дитинство, неосяжна країна, ходити в походи, співати пісню.

• На основі спостережень дайте відповідь на такі питання:

У яких словосполученнях із зміною головного слова змінюється й залежне, а в яких – ні? У яких словосполученнях залежне слово не змінюється ніколи?

8. Розгляньте сполучення слів. У яких з них слова нерівноправні (одне слово залежить від іншого), а в яких слова рівноправні (незалежні одне від одного)? За цією ознакою розподіліть сполучення слів на дві групи і запишіть.

Підійти до озера, лини і карасі, будиночок у лісі, малина та ожина, повні кошики, декламувати і співати, прогулюватися з товаришем.

1. Знайдіть аналогії в „Енеїді” та „Слові о полку Ігоревім”, конкретизуйте відповідь прикладами.

9. Знайдіть аналогії слова у різних художніх текстах.

Зразок:

а. «Долиною зеленою кудись вона тече...».

б. «Яка вона ще зелена», – сказав старий чоловік про Марусю.

Завдання для формування вміння порівнювати

1. Прочитайте текст. Спробуйте визначити відмінність між мовою і мовленням.

Мова є знаряддям спілкування людей. Спілкуючись між собою, люди використовують мовні засоби – звуки, слова, речення, мовні закони. Використання цих засобів мови людиною для вираження власних думок і почуттів і є мовленням. Таким чином, мова і мовлення нерозривно взаємозв'язані. Мовлення неможливе без мови, а мова створена для того, щоб здійснювався процес мовлення. Мова – одна для всього народу. І кожна людина черпає з цього мовного океану ті засоби, які їй потрібні для спілкування. Водночас мовлення – це не тільки мова, але й висловлені думки, почуття. У мовленні людей кожної національності є багато спільного, бо усі користуються однією мовою, але є різниця, неповторні риси. Це пояснюється тим, що мовні засоби кожен з нас застосовує по-своєму.

Завдяки мовленню мова розвивається і збагачується(Скуратівський Л. В.).

2. Прочитайте. Яка різниця в способах передачі висловлювання Сашком і способах сприйняття висловлювання його друзями?

Сашко передав своїм друзям запрошення на рибалку двома способами. Мишку він крикнув, пробігаючи повз його двір: „Мишко, ходімо завтра на рибалку. Збираємось у мене о восьмій ранку”. А Юркові написав записку: „Юрку, ходімо завтра на рибалку. Збираємось у мене о восьмій ранку”.

• Коли ми застосовуємо писемне мовлення (писемну форму), а коли усне (усну форму)? Яким мовленням люди почали користуватись раніше – усним чи писемним?

3. Прочитайте. Порівняйте повідомлення вчителя за змістом і формою. Зробіть відповідний висновок.

Спонукаючи дітей дотримуватися тиші, вчитель:

а) сказав: „Будь ласка, тихіше!”;

б) постукав олівцем об стіл;

в) приклав палець до вуст.

4. Здійсніть спостереження над словами і словосполученнями, порівнявши їх значення. Що точніше називає предмети – слово чи словосполучення?

Стіл – письмовий стіл; автомобіль – вантажний автомобіль; м'яч – волейбольний м'яч; стежка – лісова стежка.

5. Порівняйте словосполучення і з'ясуйте, чи є різниця у їх змісті. Якщо є, то яка саме?

Красива дівчина – краса дівчини; допитливий хлопчик – допитливість хлопчика; сире болото – сирість болота.

• Складіть завдання на тему „Сполучення слів” з метою перевірки знань з цієї теми.

6. Визначте різницю між записами зліва і справа. Де вміщені речення? Як ви про це довідалися?

Сміх дівчинки.

Відліт птахів.

Широке озеро.

Дівчинка сміється.

Птахи відлітають.

Озеро широке.

7. Порівняйте групи сполучень слів. Чи впливає їх значення із значень слів, що входять до їх складу? Які сполучення слів можна поширювати, а які ні? Чому?

Сісти на стілець, намити руки, пекти хліб, вітер надворі, правити човном, сісти в калошу, намити шию, пекти раки, вітер в голові, травити теревені.

• Поясніть спільне і відмінне у словосполученнях і фразеологізмах.

8. Порівняйте образи Марусі й Наталки Полтавки у творах Г. Квітки-Основ'яненка.

Завдання для формування вміння узагальнювати та систематизувати

1. Прочитайте. Доведіть, чому автор висловлювання надає такого великого значення доброму слову у спілкуванні людей.

Велике діло – добре слово. Воно часом дорожче від усього, від усяких ліків, від багатств і потрібне людині, як хліб і мед, як жива вода (О. Довженко).

• Який висновок повинна зробити кожна людина на основі змісту наведеного вислову?

2. Прочитайте. Чому одне і те ж висловлювання (один і той же зміст) Пилипко і його батько сприйняли по-різному? Від чого це залежить?

Пилипкова мати виглянула зранку у вікно і вигукнула: „Сніг випав! Та як багато!”

– Ура! – зрадів Пилипко. – На лижах покатаюсь, у сніжки пограю. А Пилипків батько, який працював двірником, зітхнув: „Доведеться попотіти сьогодні”.

3. Прочитайте. Визначте значення і зміст висловлювання композитора. Що дає змогу нам безпомилково розрізняти значення і зміст?

Одного разу композитор Россіні був присутній на виставі опери Моцарта „Дон-Жуан”, де одну з головних партій виконував тенор Рубіні. Поруч Россіні сидів якийсь молодик, що вголос підспівував артистам, заважаючи своїм сусідам слухати оперу.

Нарешті Россіні не витримав і вголос проказав:

– Яка ж тварюка!

– Це ви на мою адресу? – запитав молодик.

– Ні, – заспокоїв його композитор. – Це я на адресу телепня Рубіні, якоюий перешкоджає нам слухати вас.








- Визначте, якого правила спілкування дотримав молодик.

4. Вкажіть вид лірики та визначте ключовий образ поезії Ліни Костенко «І засміялась провесинь...». Яка стилістична фігура покладена в основу вірша? Розкрийте її роль в ідейному змісті поезії.

5. Запишіть речення, розставивши розділові знаки. Побудуйте його структурну схему, зробіть синтаксичний розбір. Виконайте комплексний аналіз (фонетичний, морфемний, словотвірний, морфологічний розбори) виділеного слова.

Мов невеличкі змійки вилазила вода з-під гори з самородних джерел і бігучим протічком тяглася впродовж яру в ставок; а там набравшись сили уже прудкою рікою бігла через луки поспішаючи в непролазне болото щоб у ньому утопитись і тільки де-не-де між очеретами блищала чистими плесами (Панас Мирний).

6. Розгляньте таблицю і дайте відповіді на подані питання.

Основні мовні одиниці (моделі), що вивчаються	Розділи науки про мову, в яких вивчаються мовні одиниці	Що вивчається в цих розділах
Звук 	Фонетика Графіка	Звуки мовлення, їх види Знаки письма, що служать для позначення звуків
Морфе- ма 	Склад слова Словотвір	Значення морфем, їх роль і місце в слові Способи творення слів за допомогою морфем
Слово 	Лексикологія	Слова, їх значення, походження і вживання
Словосполу- чення 	Морфологія } Грама- Синтаксис } тика	Слова як частини мови Словосполучення і рече- ння, їх ознаки, види, будо- ва, роль у мовленні
Речення 	Стилістика	Особливості стилів мовлення
Текст 		
	Орфоепія Орфографія Пунктуація	Правила вимови слів Правила написання слів Правила розстановки розділових знаків

1. Які одиниці мови є найменшими (неподільними)? У яких розділах вони вивчаються?
2. У яких розділах вивчаються інші одиниці мови?
3. Відомості з яких розділів науки про мову ви засвоїли в молодших класах?
4. Про що ви дізнаєтесь, вивчаючи науку про мову?
5. Для чого потрібно вивчати мову?
6. Що потрібно робити, щоб розвивати своє мовлення?
7. У яких розділах більше уваги приділяється формі засобів мови, а в яких – їх змісту?

7. Обґрунтуйте свою думку або спростуйте твердження:

1. Омоніми – це слова, що мають протилежне значення.
2. Лексикологія – це наука про мову, яка вивчає її фонетичний склад.
3. *Іти, чалапати, шкандибати, галасувати* – слова одного синонімічного ряду.

ряду.

8. Зробіть узагальнення до теми „Образ жінки в ранніх творах Т. Шевченка” з побудовою розгорнутого плану.

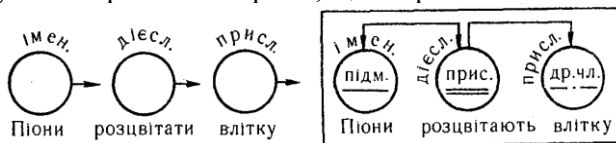
Завдання для формування вміння класифікувати

1. Прочитайте й усвідомте.

Кожен з основних мовних засобів – слово, словосполучення, речення має дві сторони: зовнішню (форму) і внутрішню (зміст). Форма слова – це сукупність звуків (букв), розташованих у певному порядку. А його зміст – це те, що слово означає: предмет, ознаку предмета, дію і т. п.

✓ Які ще засоби, крім мовних, використовують люди для спілкування?

2. Подумайте і розкажіть про те, що зображено на схемі.



3. Класифікуйте у кожній групі слова: окремо спільнокореневі слова і форми одного і того ж слова.

Диво, дивний, дивіденд, дивом, дивізія, диверсія, дивовища, дива, дивак, диван.

Читати, читач, читачі, читання, читець, читальний, читачка.

Дзвін, передзвін, дзвінкий, дзвони, дзвінки, дзвінко, дзвеніти, дзвінкотіти.

4. Прочитайте і класифікуйте подані групи слів; доведіть, що спільнокореневі слова, кожне зі своїм лексичним значенням, мають

різні основи, а форми одного й того ж слова мають однакове лексичне значення.

Брат, брататися, братові, братній, братик, братія, братом, братство; грак, грачення, граку, грачиний, граком, грака.

II. Знайдіть чергування приголосних в аналізованих словах. Пригадайте, які ще приголосні у коренях слів можуть чергуватися, наведіть приклади.

5. Класифікуй слова:

I  II  III .

М'якенький, підлісся, святковий, зносити, під'язичний, донька, оббитий, прибережний, щорічний, зріс, бездумна, загуркотів, батьків, сільський, зачесаний, безмежний, солодкий, обійшов, прибіг, об'їхав, гірський, білизна, розвеселитися, вільний.

II. Знайдіть слова з орфограмами „Подвоєні букви”, „Апостроф”, „М'який знак”; поясніть їх правопис.

6. Класифікуйте з прикладами художні засоби, які використав Т. Шевченко у поемі „Катерина”.

7. Завдання має на меті встановлення відповідності. До кожного рядка, позначеного цифрою, доберіть відповідник, позначений буквою, і поставте позначки в бланку на перетині відповідних колонок і рядків.

1. Односкладне речення:

1) означено-особове;

2) неозначено-особове;

3) узагальнено-особове;

4) безособове.

Приклади

А) Для добрих друзів відчиняю дім і маю серця щирі нагороду.

Б) Дихаєш і не надихаєшся тим чистим і пахучим повітрям.

В) Людям стало вільніше.

Г) У нас проханих не люблять.

Д) Темна ніч.

2. Відокремлений член речення:

1) означення;

2) прикладка;

3) обставина;

чужину.

4) додаток;
зоряний.

Приклади

А) Однолітка з дівчатами класу, вона, проте, раніше за них розквітла.

Б) І я, заплакавши, назад поїхав знову на

В) Швидко надходить вечір, морозний,

Г) Я так люблю тебе, мій краю, красу твоїх

стенів.

нікого не

Д) За винятком баби Оришки, малий Чіпка

любив.

Завдання для формування вміння конкретизувати

1. Прочитайте висловлювання. Вкажіть, хто до кого звертається, тобто хто в цьому випадку є інформантом, а хто адресатом (конкретизуйте). Перекажіть коротко зміст висловлювання.

Щоб був ти щасливий, мій друже, то знай:

народ свій трудящий люби, поважай.

*Народ наш великий, – це він у бою
не раз боронив Батьківщину твою.*

Своїми руками він творить дива:

заводи будує, хліб, сіль добува.

Хазяїн він поля, і моря, і гір,

І в небо уміє полинуть до зір,

Вклонися низенько народу до ніг!

Без нього й хвилини ти б жити не зміг.

(М. Познанська).

• Одні люди звертаються до інших завжди з певною метою. З'ясуйте в цьому випадку мету висловлювання інформанта.

2. Яке значення в житті людей має розрізнення у висловлюванні значення і смислу? Конкретизуй на прикладах.

• Яку роль відіграє вміння розрізняти значення і смисл висловлювання в роботі судді, актора, розвідника, дипломата?

3. Прочитайте. Чи однаково сприйняли зміст висловлювання тьоті Дусі діти і їх мати? Відповідаючи, користуйтеся термінами значення і смисл.

Гостинність

– Мамо, ми були у тьоті Дусі і дивились телевізор.

– А як вона вас зустріла?

*– Добре! Ми прийшли якраз вчасно. Тільки ми відчинили двері, а вона й каже:
„Тільки вас тут і не вистачало!” (З народної творчості).*

• Чи можуть смисл і значення слова, речення ставати протилежними? Яке правило спілкування можна вивести на основі цього факту?

4. Пригадайте, що вивчають у розділах „Синтаксис” і „Пунктуація” і з якою метою (конкретизуйте відповідь).

Прочитайте і доведіть власну думку.

На запитання вчителя, з чого складається непоширене висловлювання або речення, учні відповіли по-різному. Одні сказали: «Із слів». А інші заперечили: „Ні, із сполучень слів”. Хто має рацію?

5. Здійсніть експеримент: поширені словосполучення розподіліть на прості, а до непоширених додайте слова, поширюючи їх. На основі спостережень конкретизуйте, як змінюється зміст словосполучень в обох випадках.

Брати участь у змаганнях, завоювати приз, посідали навколо вогнища, суворо дотримуватись дисципліни, допомагати товаришу, зірвати яблуко.

6. Чи все вам зрозуміло з наведеного нижче діалогу? Висловіть припущення, конкретизуйте.

– Як пройти до села? – запитуємо у дідуса.

– Он, бачите: планком цвигає тирло з рискалями. А між ними отой себелястий цибень. Туди й до шляху.

• У чому полягає різниця між діалектизмами і загальновживаними словами?

7. Випишіть спочатку фразеологізми, які мають будову словосполучень, а потім – фразеологізми, які за будовою дорівнюють реченням. Конкретизуйте відповідь, поясніть їх значення.

Попав пальцем у небо; висмоктали з пальця; грати першу скрипку в оркестрі; хочеться, як голому, на вулицю; добре, як собаці на прив'язі; розколовся світ на свободу і гніт; чиє нявчало б, а твоє мовчало б; лихо приходить тихо; дати прочухана; лизати п'яти; біла ворона; бувати в бувальцях; свята простота; невелике цабе.

2. Встановіть мотиви „невольничої поезії” Т. Шевченка, конкретизуйте відповіді необхідними цитатами.

9. Прочитайте афоризми В. Сухомлинського. Поясніть їх значення. Обґрунтуйте їх актуальність.

Без будь-кого з нас Батьківщина може обійтися, але будь-хто з нас без Батьківщини – ніщо.

Справжня любов народжується тільки в серці, що пережило турботи про долю іншої людини.

Людина народжується на світ не для того, щоб зникнути безвісною пилінкою. Людина народжується, щоб лишити по собі слід вічний.

Совість – це емоційний страж переконань.

Роки дитинства – це насамперед виховання серця.

Людина така, яке її уявлення про щастя.

10. Порівняйте поезії П. Тичини «Я сказав тобі лиш слово...» і

М. Рильського «Яблука дозріли». Виконайте такі завдання:

1. На якій підставі твори дібрані для порівняння? Як ви вважаєте? Обґрунтуйте свою думку.

2. Визначте вид лірики обох поезій.

3. Конкретизуйте, який художній прийом покладено в основу цих поезій.

4. Обґрунтуйте, якими є почуття ліричних героїв П. Тичини і М. Рильського.

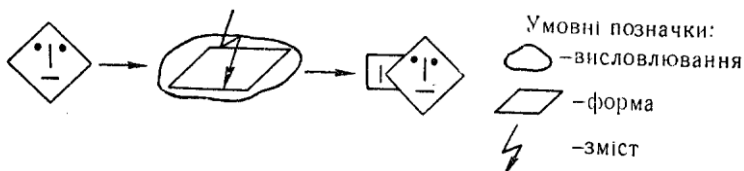
Завдання для формування вміння моделювати

1. Розгляньте модель ситуації спілкування.



• Накресліть модель ситуації спілкування, де був би відображений один мовець і кілька слухачів.

2. Розгляньте модель ситуації спілкування. Поміркуйте, чи можна зміст повідомлення передати без форми.



3. Чи можна за допомогою різних способів (різної форми) передавати одне і те ж значення?

4. Користуючись кольоровими олівцями, накресліть моделі повідомлень, що мають однаковий зміст, але різну форму.

5. Накресліть схеми-моделі словосполучень, використовуючи подані умовні позначки.

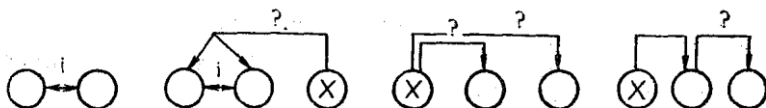
Порівняйте слова і словосполучення. Які зміни відбуваються із залежними словами при утворенні словосполучень? Яка роль прийменників? Чому залежне слово останнього словосполучення не змінило своєї форми?

Розкажіть, що ви знаєте про словосполучення.

Промінець, сонячне, сніжинка, з, кришталь, летіти, до, сонце, горіти, яскраво

Сонячний промінець, сніжинка з кристалю, летіти до сонця, яскраво горіти.

6. Доберіть сполучення слів, які відповідали б таким схемам:



7. Порівняйте схеми словосполучення і речення, що складається з однієї граматичної основи. Чим вони відрізняються?

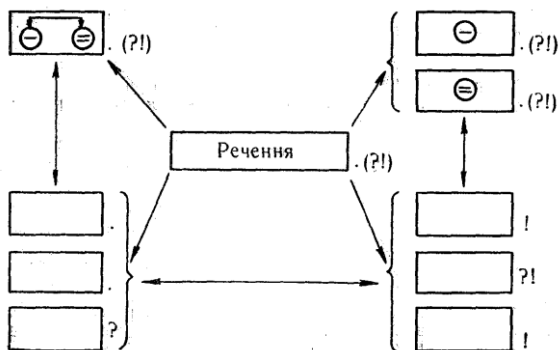


8. Прочитайте і накресліть моделі речень.

Кінець літа. Дозріли яблука, сливи, груші. Час від часу, вони зриваються і падають у траву. Тиша. Пахнуть зів'ялі трави.

9. Розгляньте схему. Які види речень на ній зображені?

За матеріалом схеми складіть розповідь на тему: Види речень.



10. Уявіть і розкажіть про життя Катерини з однойменного твору Т. Шевченка за умови повернення Івана.

11. Визначте розвиток сюжету у творі „Майстер і Маргарита” О. Булгакова, за умов іншого рішення Понтія Пілата.

12. Змініть кінцівку твору Е. Войнич „Овод” за умов прийняття Артуром пропозиції батька Монтенелі.

13. У п’єсі Бернарда Шоу «Пігмаліон» невідомо, як складається життя головних героїв – Елізи та Хіггінса. Змодельуйте їхню майбутню доля.

14. Уявіть себе кореспондентом шкільної газети, делегованим від вашого регіону на всеукраїнську молодіжну конференцію з боротьби за чистоту рідної мови.

Завдання: 1. Записати тези вашого виступу на конференції «Молодіжний сленг як засіб самовираження старшокласників».

2. Написати статтю до шкільної газети дискусійного характеру на цю тему.

Завдання для формування вміня встановлювати причинно-наслідкові зв’язки

1. Прочитайте. З’ясуйте, чи може такий проект бути здійсненим. Чому? У романі Д. Свіфта «Мандри Гулливера» розповідається про те, як один з учених академії Лагадо запропонував спілкуватися за допомогою речей, носячи їх із собою.

2. Уявіть таку ситуацію: задзвонив дзвінок на урок, одні учні охоче, з радістю пішли до класу, а інші неохоче, з страхом. Чому? Що в змісті повідомлення, яке виражається за допомогою дзеленчання дзвоника (форма), становить незмінну його частину (значення), а що – змінну (Смисл)?

3. Дайте відповідь на запитання: Які основні одиниці мови ви знаєте? Щоб відповісти на питання, охарактеризуйте: а) поширене висловлювання (текст); б) найменше висловлювання (речення); в) словосполучення; г) слово; д) значущі частини слова (корінь, префікс, суфікс, закінчення). Поміркуйте, для чого визначені ці етапи? (Зверніть увагу, щоб у вашій відповіді на питання були перераховані основні мовні одиниці, які ви вивчали. Складіть схему, відобразивши її взаємозв’язок).

4. Розв’яжіть завдання.

На запитання, чи є різниця між реченнями „Сонце зійшло” і „Сонце зійшло!”, вчитель почув дві різні відповіді:

1) „Різниця є. У кінці речення стоять різні розділові знаки”.

2) „Різниць немає. Обидва речення розповідні. В них виражається одна і та ж сама думка, причому однаковими словами, тобто зміст і форма обох речень однакові. А розділові знаки не мають ніякого значення”.

А що думаєте ви з цього приводу?

5. Порівняйте український і російський алфавіти. Чим вони відрізняються? (врахуйте історичний аспект). Як в українському писемному мовленні обходяться без букв ё, ъ?

6. Чому в словах бур'ян, пір'я апостроф пишеться, а в словах буряк, моряк – ні?

Чи не можна було б усі правила про вживання апострофа звести до одного формулювання? Наприклад: Апостроф ставиться завжди лише після приголосних перед літерою ї, а також перед я, ю, є, якщо ці букви позначають два звуки. У всіх інших випадках апостроф не ставиться.

Щоб відповісти на питання, поміркуйте:

Чи досить знати це правило людині, яка: а) добре знає мову; б) знає мову недостатньо; в) починає вивчати українську мову? Дайте відповідь.

7. Правильно розташуй композиційні елементи і встанови причинно-наслідковий зв'язок подій у творі „Хазяїн” І. Карпенка-Карого (стихійний бунт селян, махінації з Михайловим, загроза арешту, нещасний випадок з Пузирем, відмова Соні вийти заміж за Чобота).

8. Які події у творі „Борислав сміється” Івана Франка мали причинно-наслідковий ланцюг і вплинули на композиційну своєрідність твору?

9. Встановіть причинно-наслідковий ланцюг подій у творі „Кайдашева сім'я” І. Нечуй-Левицького, орієнтуючись на такі орієнтири:

- одруження Карпа з Мотрею;
- сварки Кайдашихи і Мотрі;
- груша на городі.

10. Побудуйте причинно-наслідковий ланцюг подій у творі „Чорна рада” П. Куліша.

11. Визначте причинно-наслідковий ланцюг подій у сюжетній лінії Д. Лондона „Біле Ікло”.

Педагогічна задача

12. **Задача:** *Сергій та Петро йшли до міста. Біля майданчика побачили жебрака з простягнутою рукою. Петро витягнув з кишені гроші, щоб дати йому, але друг вихопив їх у нього з рук і сердито сказав: «Ти даси йому гроші, а він їх проп'є!».*

Спосіб вирішення:

А) Петро не знав, що робити, лише спитав товариша: «Тобі не соромно?»

Б) Петро дав жебракові гроші і, нічого не сказавши товаришеві, пішов.

Запитання і завдання:

1. Як ви відреагували б на слова друга?
2. Яке рішення видається вам правильнішим?
3. Про що свідчить ця життєва ситуація?

Завдання що сприяють формуванню вміння будувати стратегії та прогнозувати перебіг подій

1. Тричі прочитайте речення так, щоб кожного разу на питання була інша відповідь (вміщена праворуч). Від чого залежить інтонація питального речення?

Завтра ми підемо до лісу?

1. Так, завтра.
2. Так, підемо.
3. Так, до лісу.

2. На які групи можна поділити букви залежно від того, скільки звуків вони позначають? Побудуйте стратегію, наведіть приклади для цього:

- 1) Установіть випадки відповідності і невідповідності між звуками і буквами та погрупуйте їх.
- 2) Визначте, коли одна буква позначає:
 - а) завжди один і той же звук;
 - б) в одному випадку один звук, а в другому – інший;
 - в) завжди два звуки;
 - г) в одному випадку один звук, а в другому – інший лише разом з іншою буквою;
 - д) в одному випадку два звуки, а в другому – один і м'якість попереднього приголосного;
 - е) завжди один звук лише з іншою буквою.
- 3) Проаналізуйте звуковий склад наведених слів і доберіть приклади для відповідей на попередні завдання:
море, їжак, лях, лук, дід, док, дзвін, сіль.

3. Яку роль відіграє апостроф у писемному мовленні? Щоб дати правильну відповідь, поміркуйте над такими питаннями:

- 1) Як би вимовлялись слова з апострофом, якби цей знак був пропущений?
- 2) Коли ставиться апостроф?
- 3) Чи була б потреба в апострофі, якби літери я, ю, є не мали подвійного значення, а лише одне значення, наприклад, позначали сполучення йа, йу, йе?

4. Побудуйте стратегію визвольної діяльності Устима Кармелюка за часів Директорії.

5. Задача: Друг запросив вас і своїх знайомих у гості, коли батьків не було вдома. Виявилося, що ця зустріч – звичайна гулянка. Цигарка з легкими наркотиками передається по колу. Ви не хочете палити. Вам не зручно і ви шепчете про це другові, але він сміється: «А ти спробуй, це так класно!»

Що ви робити б у такій ситуації?

Спосіб вирішення:

- А) Почнете палити, бо всі палять.
- Б) Відмовитеся палити, бо вам заборонив лікар.
- В) Скажете «Ні. Дякую» або «Я не хочу».

Запитання і завдання:

1. Яке рішення прийняли б ви, опинившись у такій ситуації?
2. Якщо вас не влаштовують запропоновані варіанти, опишіть свій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Наука, 1980. – 336 с.
2. Адлер Г. Техника развития интеллекта. / Г. Адлер. – СПб. : Питер, 2001. – 192 с.
3. Алексюк А. М. Загальні методи навчання в школі / Алексюк А. М. – К. : Радянська школа, 1981. – 206 с.
4. Алексюк А. М. Методи навчання і методи учіння. / Алексюк А. М. – К. : Радянська школа, – 48 с.
5. Амонашвили Ш. А. Гуманно-личностный подход к детям. / Ш. А. Амонашвили. – Воронеж, 1998. – 544 с.
6. Амонашвили Ш. А. Здравствуйте, дети! / Ш. А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1983. – С. 111.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Питер, 2001. – 288 с.
8. Андреев В. И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества. / В. И. Андреев. – Казань, 1988. – 236 с.
9. Арделян О. В. Дидактичні умови формування загально-пізнавальних умінь і навичок у молодших школярів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / О. В. Арделян. – Кривий Ріг, 2002. – 21 с.
10. Айзенк Г. Ю. Проверь свои способности. / Г. Ю. Айзенк. – М. : Педагогика-пресс, 1992. – 173 с.
11. Атаманчук П. С. Теорія і методика управління пізнавальною діяльністю старшокласників у навчанні фізики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня док. пед. наук : спец. 13.00.02 / П. С. Атаманчук. – К., 2000. – 40 с.
12. Атаманчук П. С. Управління процесом навчально-пізнавальної діяльності. / П. С. Атаманчук. – Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський педагогічний інститут, інформаційно-видавничий відділ, 1997. – 136 с.
13. Бабаева Ю. Д. Эмоции и проблемы классификации мышления / Ю. Д. Бабаева. // Весник М У. Серия «Психология». – 1999. – № 3. – С. 42 – 55.
14. Бабанский Ю. К. Избранные педагогические труды / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
15. Бабанский Ю. К. Рациональная организация учебной деятельности. / Ю. К. Бабанский. – М. : Знание, 1981. – 96 с.

16. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. / / Ю. К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 192 с.
17. Балл Г. А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. / Г. А. Балл. – М. : Педагогіка, 1990. – 184 с.
18. Балл Г. О. Гуманізація освіти в контексті сучасності: психолого- педагогічні орієнтири / Г. О. Балл. / Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 21 – 34.
19. Башманівський О. Л. Проблема формування інтелектуальних умінь в історії української педагогіки / Олексій Башманівський // Вісник Прикарпат. ун. Педагогіка. – 2007. – Вип. XIII–XIV. – С. 216–222.
20. Башманівський О. Л. Урахування особливостей змісту освіти та навчального матеріалу як дидактична умова формування інтелектуальних умінь старшокласників / О. Л. Башманівський // Вісник Житомир. держ. ун. ім. І. Франка. – 2008. – № 39. – С. 101–105.
21. Башманівський О. Л. Критерії та рівні сформованості інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу / О. Л. Башманівський // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, досвід, проблеми // Зб. наук. праць. Редкол.: І. А. Зязюн (голова) та ін., – Київ–Вінниця : ДОВ „Вінниця?”. – 2008. – Вип. 17. – С. 83–89.
22. Башманівський О. Л. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі навчання предметів мовно-літературного циклу: Методичні рекомендації / О. Л. Башманівський // За заг. ред. О. С. Березюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 108 с.
23. Беликов В. А. Дидактические основы организации учебно-познавательной деятельности школьников: дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : 13.00.01 / В. А. Беликов. – Челябинск, 1995. – 389 с.
24. Березюк О. С. Моделювання педагогічних ситуацій як метод підготовки майбутніх учителів до роботи з учнями : Монографія. / О. С. Березюк. – К. : Наук. вид. Академія, 2003. – 160 с.
25. Березюк О. С. Етнопедагогіка. / О. С. Березюк. – Житомир : Вид. ЖДУ, 2001. – 130 с.
26. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
27. Бех І. Д. Особистісно-зорієнтоване виховання – нова освітня

- філософія / І. Д. Бех. // Педагогіка толерантності. – 2001. – № 1. – С. 16 – 19.
28. Бех І. Д. Особистісно-зорієтоване виховання. / І. Д. Бех. – К. : Освіта, 1998. – 204 с.
29. Бех І. Д. Виховання особистості : у 2 кн. Кн.. 1 Особистісно орієнтований підхід : науково-практичні засади. / І. Д. Бех. // – К. : Либідь, 2003. – 344 с.
30. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры. / В. С. Библер – М. : Политиздат, 1991. – 413 с.
31. Білоусова В. О. Особистісний підхід у справі гуманізації взаємин старшокласників та його методичне забезпечення / В. О. Білоусова. // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 3. – С.93 – 104.
32. Бібік Н. М., Єрмаков І. Г., Овчарук О. В., Погоріла І. Л., Пометун О. І. Компетентнісна освіта - від теорії до практики. – К. : Плеяди, 2005. – 120с. – (Навчально-методична серія "Відкритий урок; Вип.3–4).
33. Бібік Н. М. Формування пізнавальних інтересів молодших школярів / Інститут педагогіки АПН України. – К., 1998. – 199с.
34. Бібік Н. М., Вашуленко М. С., Вільчковський Е. С., Киричяєнко О. М. Методичні рекомендації та матеріали до програми "Дитина" / Київський міжрегіональний ін-т удосконалення вчителів. — К. : Освіта, 1994. — 221с.
35. Білоконна Н. І. Формування інтелектуальних умінь молодших школярів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09. / Н. І. Білоконна. – К., 1999. – 17 с.
36. Блонский П. П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2-х т. / П. П. Блонский. – М. : Педагогика, 1979. Т. 2. – 399 с.
37. Богоявленская Д. Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. / Д. Б. Богоявленская. – М. : Изд-во Ростовского ун-та, 1983. – 176 с.
38. Богоявленский Д. Н. Приемы умственной деятельности и их формирование у школьников / Д. Н. Богоявленский. // Вопросы психологии. – 1989. – № 2. – С. 25 – 34.
39. Бондар В. І. Дидактика. / В. І. Бондар. – К. : Либідь, 2005. – 264 с.

40. Бондар В. І. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі: Навчальний посібник / В. І. Бондар. // АПН України, Нац. Пед.ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2000. – 191с.
41. Бондар В. І. Дидактика – наука про розвиток особистості в процесі навчання : історико-теоретичний аналіз / В. І. Бондар. // Освіта і управління. – 1999 (2001). – Т. 3, № 4 – С. 45-53.
42. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е. В. Бондаревская. // Педагогика. – 1997. – № 4. – С. 11– 17.
43. Бондаревська-Чмут Т. К. Постановка младшими школьниками мыслительных задач в практических ситуациях. / Т. К. Бондаревська-Чмут. // Психологические проблемы процесса обучения младших школьников. [под ред. Л. М. Фридмана]. – М., 1978. – 127 с.
44. Брунер Дж. Стратегии приема информации при образовании понятий // Познавательные психические процессы / Дж. Брунер. [сост. и общая редакция А.Г. Маклакова.] – СПб : Питер, 2001. – С. 408 – 415.
45. Бугрій О. В. Теорія і методика формування інтелектуальних умінь учнів у процесі географічної освіти : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Бугрій Олена Володимирівна. – Кривий Ріг, 2006. – 404 с.
46. Бурая И. В. Интеграция знаний и умений как условие творческого саморазвития личности / И. В. Бурая, О. С. Аранская. // Химия в школе. – 2001. – № 10. – С. 23 – 32.
47. Буринська Н. М. Хімічні знання – необхідна складова освіченості людини / Н. М. Буринська, Л. П. Величко. // Рідна школа. – 1993. – № 5. – С. 48 – 51.
48. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід : (Дидактичний аспект). / Ю. В. Васьков. – Х. : Скорпіон, 2000. – 120 с.
49. Ващенко Г. Виховний ідеал. / Г. Ващенко. – Полтава, 1994. – С. 174 – 181.
50. Ващенко Г. Загальні методи навчання. Підручник для педагогів. / Г. Ващенко. – К. : Українська видавнича спілка, 1997. – 410 с.
51. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – Ірпінь. : ВТФ „Перун”, 2001. – 1440 с.
52. Верхола А. П. Формування знань та інтелектуальних умінь студентів у процесі їх графічної підготовки / А. П. Верхола. //

Проблеми освіти. – 1997. – Вип. 6. – С. 71 – 77.

53. Вища освіта України : Болонський процес : Навчальний посібник / за ред.. В. Г. Кременя – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384с.

54. Волкова Н. П. Педагогіка : посіб. Для студ. вищих навч. закладів / Н. П. Волкова. – К . : Академія, 2001. – 675 с. (Альма-матер).

55. Воробьева Л. И. Дидактические условия формирования интеллектуальных умений студентов педвузов : дис... кандидата пед. наук. / Л. И. Воробьева. – М., 1990. – 169с.

56. Выготский Л. С. Динамика и структура личности подростка. // Собр. сочинений: в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1984.

Т. 4. – С. 220 – 242.

57. Выготский Л. С. Мышление и речь. // Собр. сочинений: в 6-ти т. / Л. С. Выготский. – М. : Педагогика, 1982.

Т. 2. – 361 с.

58. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский. [под ред. В. В. Давыдова.] – М. : Педагогика, 1991. – 479 с.

59. Гальперин П. Я. Развитие исследований по формированию умственных действий / П. Я. Гальперин. // Психологическая наука в СССР. – М. : Педагогика, 1989.

Т. 1. – С.441–469.

60. Галузинський В. М., Євтух М. Б. Педагогіка : Теорія та історія : навч. посіб. для студентів / В. М. Галузинський, М. Б. Євтух. – К. : Вища школа, 1995. – 237 с.

61. Герbart И. Ф. Избранные педагогические сочинения. / И. Ф. Герbart. – М. : Учпедгиз, 1940.

Т. 1. – 292 с.

62. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию: Учебное пособие для вузов. / С. И. Гессен. [отв. ред. и сост. П.В.Алексеев]. – М. : “Школа- Пресс,” 1995. – 448 с.

63. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта. / Дж. Гил форд. // Психология мышления. – М. : Педагогика, 1965. – С. 433 – 456.

64. Гільбух Ю. З. Темперамент і пізнавальні здібності школяра: психологія, діагностика, педагогіка / Ю. З. Гільбух. [пер. з укр., перероб. і доп.] – К. : Ін-т психології АПН України, 1993. – 272 с.

65. Гоженко Л. І. Теоретична модель системи пізнавальних завдань та загальнонавчальних умінь. / Гоженко Л. І // Формування і діяльність творчої особистості : Матер. наук. конф. Секц. II. Педагогіка. – Дніпропетровськ, 1998. – С. 12 – 16.
66. Гончаренко С. Український педагогічний словник. / С. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 346 с.
67. Гончаренко С. Гуманізація і гуманітаризація освіти. / С. Гончаренко, Ю. Мальований. // Шлях освіти. – 2001. – № 2. – С. 2 – 6; № 3. – С. 2 – 8.
68. Гончаренко С. У. Методика як наука. / С. У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 2–6, № 2. – С. 5–11.
69. Гребенев І. В. Дидактика предмета и методика обучения / І. В. Гребенев // Педагогіка. 2003. – № 1 – С. 14–21.
70. Гупан Н. М. Українська історіографія історії педагогіки. / Гупан Н. М. – К. : «А.П.Н.», 2002. – 224 с.
71. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. / В. В. Давыдов. – М. : Педагогіка, 1986. – 240 с.
72. Державний стандарт базової і повної середньої освіти. // Українська мова та література в школі. – 2004. – № 2. – С. 2 – 7.
73. Державна національна програма „Освіта (Україна ХХІ століття).” – К. : Райдуга, 1994. – 23 с.
74. Деркач Л. М. Психологія самоконтролю в процесі засвоєння іноземної мови: Монографія. / Л. М. Деркач. – Дніпропетровськ, 1993. – 132 с.
75. Джелали В. И. Современные цели и задачи школьной деятельности / В. И. Джелали. // Імідж школи на порозі ХХІ ст. : Практико-зорієнтований посібник. [Ред. кол.: Т.С. Антоненко, І.Г. Єрмаков та інші.] – К. : Либідь, 1998. – С. 181.
76. Дістервег А. Вибрані педагогічні твори. / А. Дістервег. – М. : Педагогіка, 1956. – 374 с.
77. Дмитриев А. Е. Дидактика: Учебное пособие для самостоятельной работы. / А. Е. Дмитриев. – М. : Изд-во МГПИ, 1990. – 202 с.
78. Довідник учителя української мови та літератури в запитаннях та відповідях / [авт.-упоряд. В. Л. Федоренко]. – Х. : Веста: Вид-цтво „Ранок”, 2006. – 640 с.
79. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питерком, 1999. – 368 с. – (Серия „ Мастера

психології”)

80. Дьюи Джон. Психология и педагогика мышления. / Дж. Дьюи – М. : Лабиринт, 1999. – 190 с.

81. Дубасенюк О. А. Формування особистості старшокласника засобами проектної діяльності в умовах колегіуму / О. А. Дубасенюк // Вісник Житомир. держ. ун. ім. І. Франка. – 2006. – № 29. – С. 30 – 33.

82. Духнович О. В. Народна педагогія в пользу училищ й учителей сельських. – 3 кн. : Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки / За ред. С. А. Литвинова. – К., 1961. – с. 517-522.

83. Эльконин Д. Б. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей : Сборник научных трудов / Д. Б. Эльконин. // АПН, НИИ общ. педагогики. – М. : НИИОПП, 1981. – 157 с.

84. Эльконин Д. Б. Психология игры. / Д. Б. Эльконин. – М. : Педагогіка, 1978. – 302 с.

85. Євтух М. Б. Підготовка майбутнього вчителя до роботи в національній школі / М. Б. Євтух. // Проблема особистості вчителя та його фахова підготовка. – К. : Вища школа, 1993. – С. 3-15.

86. Євтух М. Б. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України: у 5 т. / АПН України / М.Б. Євтух (відп.ред.) — К. : Педагогічна думка, 2007.

Т. 4 : Педагогіка і психологія вищої школи. — 438с.

87. Єрмаков І. Г. Образ школи у контексті життєтворчості особистості / І. Г. Єрмаков. // Імідж школи на порозі ХХІ століття : Практико-орієнтований посібник. – К. : Освіта, 1998. – С. 7 – 26.

88. Єрмаков І. Г. Педагогіка життєтворчості. / І. Г. Єрмаков. // “Школа життєтворчості особистості”: Навчально-метод. зб. – К. : КДО, 1995. – С. 3 – 11.

89. Жарова Л. В. Управление самостоятельной деятельностью учащихся. / Л. В. Жарова. – Л., 1982. – 73 с.

90. Журавель И. К. Система познавательных задач по предмету / И. К. Журавель. // Советская педагогіка – 1981. – № 9. – С. 49 – 55.

91. Забокрицька Є. І. Система пізнавальних завдань у процесі виконання лабораторних і практичних робіт / Методичні рекомендації // Забокрицька Є. І. – К. : „К.П.Р.”, 1995. – 105 с.

92. Закон України «Про освіту». – К. : Генеза, 1996. – 36 с.

93. Зак А. З. Развитие теоретического мышления у младших школьников. / А. З. Зак. – М. : Педагогика, 1984. – 152 с.

94. Занков Л. В. Избранные педагогические труды / Л. В. Занков. // АПН СССР. – М. : Педагогика, 1990. – 424 с.
95. Запорожец А. В. Избранные психологические труды : в 2-х т. / А. В. Запорожец. – Психологическое развитие ребенка / АПН СССР. – М. : Педагогика, 1986.
Т. 1. – 320 с.
96. Зимняя И. А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Издательство “Феникс”, 1997. – 480 с.
97. Зміст сучасної шкільної освіти: Дидактичний аспект / О.К. Корсакова, С. Е. Трубачова – К. : ФАДА, ЛТД, 2003. – 56 с.
98. Зязин А. О. Пути и средства формирования познавательных умений и навыков у младших школьников: дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. О. Зязин. – М., 1983. – 185 с.
99. Зязюн І. А., Сагач Г. М. Краса педагогічної дії: Навч. посіб. Для вчителів, аспірантів, студентів середніх та вищих навч. закладів. / Зязюн І. А., Сагач Г. М. // К. : Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
100. Інноваційні технології викладання української мови та літератури в школі і ВНЗ: проблеми та пошуки / Матеріали Всеукраїнської науково-методичної конференції. – Житомир : Полісся, 2004. – 212 с.
101. Історія української педагогіки: Іоаникій Галятовський: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Т.Д. Кочубей (упоряд.,вступ.ст.). — Умань : Софія, 2007. — 155с.
102. Історія української школи і педагогіки: Навч. посібник / Олександр Опанасович Любар (ред.). — К. : Знання, 2003. — 450с. — (Серія "Вища освіта ХХІ століття").
103. Історія української школи і педагогіки: Хрестоматія / Упоряд. О. О. Любар; За ред. В. Г. Кременя. – К. : Т-во «Знання», КОО, 2003. – 766 с. – (Вища освіта ХХІ століття).
104. Ильин Е. П. Умения и навыки. Нерешенные вопросы / Е. П. Ильин. // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 138–148.
105. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения. / Т. А. Ильина. – М. : Знание, 1972. – 96 с.
106. Инновационное обучение: стратегия и практика. – Сочи, 1993. – 203 с.
107. Ительсон Л. Б. Психологические основы обучения. Эмпирическое и теоретическое мышление. / Л. Б. Ительсон. – М. :

Знание, 1972. Вып. I. – 59 с.

108. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. / Е. Н. Кабанова-Меллер. – М., 1968. – 288 с.

109. Калмыкова З. И. Продуктивное мышление как основа обучаемости: Монография. / З. И. Калмыкова. – М. : Педагогика, 1981. – 200 с.

110. Кампанелла Т. Город солнца. / Т. Кампанелла. [пер. с латинск. и коммент. Ф. А. Абрамсон (и др.). вступит. статья В. П. Волгина.] – М., 1954. – 227 с.

111. Кларин М. В. Личностная ориентация в непрерывном образовании. / М. В. Кларин. // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 14 – 21.

112. Кларин М. В. Технология: идеал и реальность. / М. В. Кларин. – Рига, 1999. – 234 с.

113. Коменский Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский. // Изб. пед. соч.: в 2-х т. – М., 1982.

Т. 1. – 656 с.

114. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : „К.І.С.”, 2004. – 112 с.

115. Кондрашова Л. В. Гуманизация учебно-воспитательного процесса школы: история, теория, поиски. Учеб. метод. пособие. / Л. В. Кондрашова. – Кривой Рог, 1996. – 74 с.

116. Кондрашова Л. В. Сутність та принципи гуманізації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи / Л. В. Кондрашова, В. К. Буряк. // Проблеми гуманізації навчально-виховного процесу у педагогічній теорії та практиці української школи: Матер. наук.-практ. конфер. – Кривий Ріг, 1996. – С. 26 – 29.

117. Концепція загальної середньої освіти 12-річної загальноосвітньої школи // Педагогічна газета. – 2000. – № 9. – (Бібліотека офіційних видань).

118. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. / Г. С. Костюк. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.

119. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. / Г. С. Костюк. – К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.

120. Костюк Г. С. Учебно-воспитательный процесс и психическое развитие личности / Г. С. Костюк. [под ред. Л. Н. Прокопиенко; сост. В. В. Андриевская, Г. А. Балл, А. Т. Губко, Е. В. Проскура.] –

- К. : Радянська школа, 1989. – 608 с.
121. Краткий психологический словарь / [под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского]. – М : Политиздат, 1985. – 431 с.
122. Краевский В. В Основы обучения. Дидактика и современная методика. / В. В. Краевский, А. В. Хуторской. – М. : Академія, 2007. – 352 с.
123. Кремень В. Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет. / В. Кремень. // Рідна школа. – 1998. – № 11. – С. 53 – 57.
124. Крутий Е. Н. Формирование диалогичности как средства интеллектуального развития старшеклассника: дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Е. Н. Крутий. – Харьков, 1998. – 183 с.
125. Кузьмінський А. І., Омеляненко В. Л. Педагогіка : Підручник – 2-ге вид., перероб. і доп. – К. : Знання – Прес, 2004. – 445 с. – (навч.- метод. комплекс з педагогіки).
126. Лаврентьєва О. О. Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників при вивченні науково-природничих дисциплін: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.09 / О. О. Лаврентьєва. – Волинський ДУ ім. Л. Українки. – Луцьк, 2005. – 21 с.
127. Лаврешина Г. Ю. Формування логічної культури старшокласників у процесі навчання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Г. Ю. Лаврешина. – Кривий Ріг, 2000. – с. 18.
128. Лазаревский С. В. Формирование общеучебных интеллектуальных умений у старшеклассников (на материале дисциплин естественно-научного цикла): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. В. Лазаревський.– НИИ педагогики УССР. – К., 1990. – 160 с.
129. Левківський М. В. Історія педагогіки: Навчально-методичний посібник. / М. В. Левківський. – Житомир : ЖДПУ, 2003. – 188 с.
130. Леонтьев А. Н. Деятельность: Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
131. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. / А. Н. Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Изд-во Московского ун-та, 1972. – 575 с.
132. Лернер И. Я. Проблемное обучение. / И. Я. Лернер.– М. : Знания, 1984. – 63 с.
133. Лернер И. Я. Процесс обучения и его закономерности. / И. Я. Лернер. – М. : Знания, 1980. – 86 с.
134. Лернер И. Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И. Я. Лернер. // Педагогика. – 1996. – № 2. – С. 8 – 11.

135. Лов'янова І. В. Дидактичні умови формування інтелектуальних умінь старшокласників: Методична розробка. / І. В. Лов'янова. // – Кривий Ріг, 2005. – 32 с.
136. Лов'янова І. В. Формування інтелектуальних умінь старшокласників у процесі вивчення предметів природничого циклу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 / Лов'янова Ірина Василівна – Кривий Ріг, 2006. – 20 с.
137. Лов'янова І. В. Сутність і структура інтелектуальних умінь школярів / І. В. Лов'янова. // Педагогіка вищої та середньої школи: Збірник наукових праць / [гол. ред. доктор пед. наук, проф. В. К. Буряк.] – Кривий Ріг: КДПУ, 2003. – Випуск 5. – С. 127 – 131.
138. Лозова В. Стратегічні питання сучасної дидактики / В. Лозова. // Шлях освіти. – 2003. – № 2. – С. 11 – 16.
139. Лозовая В. І., Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання: Навч. посіб. Для студентів педагогічних навчальних закладів. / Лозовая В. І., Троцко Г. В. – Харків, 1997. – 228 с.
140. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. / Б. Ф. Ломов. – М., 1985. – 444 с.
141. Лошкарёва Н. А. Формирование общеучебных умений и навыков школьников как составная часть целостного учебно-воспитательного процесса: дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. А. Лошкарёва. – М., 1990. – 378 с.
142. Лучшие психологические тесты / Пер. с англ. Е.А. Дружининой. – Харьков, 1994. – 320 с.
143. Макаренко А. С. Методика організації виховного процесу / Методика виховної роботи // А. С. Макаренко. – К., 1990. – С.29-138.
144. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Политиздат., 1990. – 415 с.
145. Марченко О. В. Формування культури мислення старшокласників засобами дослідницької роботи: дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / О. В. Марченко. – Київ, 2007. – 226 с.
146. Матюшкин А. М. Одаренные и талантливые дети / А. М. Матюшкин. // Вопросы психологии. – 1988. – № 4 – 203 с.
147. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения. / М. И. Махмутов. – Казань : Татарское книжн. изд-во, 1972. – 551 с.
148. Мацько Л. І., Сидоренко О. М. Українська мова: Збірник диктантів для учнів середньої школи усіх типів. / Мацько Л. І., Сидоренко О. М. – К. : Либідь, 1996. – 240 с.
149. Мелхорн Г. Гениями не рождаются: Общество и способности

человека. / Г. Мелхорн, Х. - Г. Мелхорн. – М. : Просвещение, 1989. – 159 с.

150. Менчинская Н. А. Проблемі учения и умственного развития школьника. / Н. А. Менчинская. – М. : Педагогіка, 1989. – 219 с.

151. Менчинская Н. А. Проблемы учения и умственного развития школьника: Избр. психол. труды / Н. А. Менчинская. / АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 219 с.

152. Методика викладання української мови. Навчально-методичний посібник для студентів / Коваль Г. П., Деркач Н. І., Захарчук З. О., Іванова Л. І. – Рівне : РДГУ, 2002. – 133с.

153. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2000. – 186 с.

154. Методика преподавания русского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / М. Т. Баранов, Т. А. Лодыженская, М. Р. Львов и др. [под ред. М. Т. Баранова.] – М. : Просвещение, 1990. – 368 с.

155. Мірошніченко Л.Ф. Методика викладання світової літератури в середніх навчальних закладах: Підручник. / Мірошніченко Л.Ф. – К. : Вища школа, 2007. – 240 с.

156. Мовчан Р.В., Ковалів Ю.І., Погребник В.Ф., Панченко В.Є. Українська література. 11 клас: Підручник для середньої загальноосвітньої школи / За заг. ред. Р.В. Мовчан. – К. : Ірпінь, 2000. – 494 с.

157. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. / В. О. Моляко – К. : Знання, 1989. – 48 с.

158. Момот Л. Л. Проблемно-пошукові методи навчання в школі. / Л. Л. Момот. – К. : Радянська школа, 1984. – 63 с.

159. Монтень М. Опыты: в 3 кн. / М. Монтень. [Изд. подг. А.С. Бобович и др.] – 2-е изд. – М., 1979.

Кн. 3. – 535 с.

160. Монтессори М. Значение среды в воспитании / Монтессори М. // Частная школа. – 1995. – № 4. – С. 122-127.

161. Мышление учителя / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М. : Педагогика, 1990. – С. 10 –11.

162. М'ясоїд П. А. Загальна психологія: Навчальний посібник. / П. А. М'ясоїд. – К. : Вища школа, 1998. – 479 с.

163. Навчання української мови в 1- - 11 класах: Посібник для вчителя / Біляєв О.М., Симоненкова Л.М., Скуратівський Л. В., Шелехова Г.Т. – К. : Освіта, 1998. -143 с.

164. Напольнова Т. В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка: Пособие для учителя. / Т. В. Напольнова. – М. : Просвещение, 1983. – 111 с.
165. Наукові основи методики літератури: Навчально-методичний посібник / За ред. доктора пед. наук, професора, члена-кореспондента АПН України Н.Й. Волошина. – К. : Ленвіт, 2002. – 344 с.
166. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К. : Шкільний світ, 2001. – 22 с.
167. Недодатко Н. Г. Формування навчально-дослідницьких умінь старшокласників: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.09 / Н. Г. Недодатко. – Х., 2000. – 20 с.
168. Ничкало Н. Г. Філософія сучасної освіти. / Н. Г. Ничкало. // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 49-57.
169. Ничкало Н. Г. Теоретико-методологічні проблеми і перспективи розвитку досліджень з неперервної освіти // Неперервна профільна освіта: теорія і практика: Зб наук. Праць / за ред. І. А. Зязюна та Н. Г. Ничкало. Ч. 1 – К., 2001. С. 35-45.
170. Ніколенко Д. Ф. Психологія. Підручник для пед. вузів / Д. Ф. Ніколенко [за ред. Г.С. Костюка.] – К., 1968. – 434 с.
171. Озолиньш Р. П. Обучение учащихся интеллектуальным умениям самостоятельной познавательной деятельности в процессе решения учебных задач: Автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Р. П. Озолиньш. – Рига, 1984. – 20 с.
172. Оконь В. Введение в общую дидактику. / В. Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с.
173. Олійник В. Про деякі шляхи розвитку творчих здібностей учнів під час вивчення фізики. / В. Олійник. // Фізика та астрономія в школі. – 2003. – № 3. – С. 31– 33.
174. Ольшанський Д.В. Використання сучасної іншомовної художньої літератури у процесі навчання студентів-філологів вищого навчального закладу / Д.В. Ольшанський // Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка: Збірник наукових праць [Редкол.: І.Д. Бех, З.В. Сіверс, Е.В. Белкіна та ін.] – К. : КМПУ імені Б.Д. Грінченка, 2006. – Вип.. 5 .С. 99-105.
175. Онищук В. О. Активізація навчання старшокласників. / В. А. Онищук. – К., 1978. – С. 99 – 101.
176. Онищук В. А. Урок в современной школе. / В. А. Онищук. – М. : Просвещение, 1981. – 183 с.

177. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; [за заг. ред. О. М. Пехоти.] – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
178. Осинская В. Н. Формирование умственной культуры учащихся в процессе обучения математике: Кн. для учителя. / В. Н. Осинская. – К. : Радянська школа, 1989. – 192 с.
179. Особенности обучения и психического развития школьников 13-17 лет / Под ред. И. В. Дубровиной, Б. С. Круглова. – М. : Педагогика, 1988. – 290 с.
180. Падалка О. С. та ін. Педагогічні технології. / О. С. Падалка. – К. : Українська енциклопедія, 1995. – 250 с.
181. Паламарчук В.Ф. Дидактические основы формирования мышления учащихся в процессе обучения. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.01 / В. Ф. Паламарчук. – К., 1984. – 327 с.
182. Паламарчук В. Ф. Школа учит мыслить. / В. Ф. Паламарчук. – М. : Просвещение, 1987. – 144 с.
183. Паламарчук В. Ф. Як виростити інтелектуала: Посіб. для вчителів і керівників шкіл / В. Ф. Паламарчук., Ін-т педагогіки АПН України. – К. : Навч. книга. – Богдан, 2000. – 151 с.
184. Пасічник Є.А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів освіти. / Пасічник Є.А. – К. : Ленвіт, 2000. – 384 с.
185. Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. пр. до 15-річчя АПН України: у 5 т. / АПН України / Н.М. Бібік (відп.ред.) — К. : Педагогічна думка, 2007. – Бібліогр. : в кінці ст..
 Т. 2 : Дидактика, методика, інформаційні технології. – 366с.
186. Педагогіка / За ред. Г. Нойнера, Ю. К. Бабанського. – М. : Педагогіка. – 1984. – 238 с.
187. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е. С. Рапацевич – Мн. : «Соврем. слово», 2005. – 720 с.
188. Педагогіка : Учебное пособие для студентов пед. вузов и пед. колледжей / Под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогіка, 2002. – 640 с.
189. Педагогічна майстерність: Хрестоматія: Навч. посіб. / Упоряд. : І. А. Зязюн, Н. Г. Базилевич, Т. Г. Дмитренко та ін. ; За ред.. І. А. Зязюна. – К. : СПБ Богданова А. М., 2008. 462 с.

190. Педагогическая энциклопедия. / Глав. редактор И. А. Каиров. в 4 т. – М. : Сов. энциклопедия, 1968.

Т. 4. – 912 с.

191. Педагогічний пошук / Упоряд. І. М. Баженова; пер. з рос. – К. : Радянська школа, 1988. – 496 с.

192. Педагогічний словник / За ред. М. Д. Ярмаченко. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 516 с.

193. Перспективні педагогічні технології в шкільній освіті. / Підг. : С. П. Бондар, Л. Л. Момот, А. А. Липова, Н. І. Головка. – Рівне : „Теніс”. – 2003. – 200 с.

194. Песталоцци И. Г. Памятная записка парижским друзьям о сущности и цели метода. // Избр. соч.: в 2-х т. / И. Г. Песталоцци. – М., 1981.

Т. 1. – С. 222.

195. Пілюшенко В. Л. Наукові дослідження: організація, методологія, інформаційне забезпечення. / Пілюшенк В. Л., Шкрабак І. В., Словенко Е. І. – К. : Лібра, 2004. – 324 с.

196. Підласий І. П. Закон мінімуму в дидактиці / І. П. Підласий // Педагогіка і психологія. – 1998. - № 2 – С. 79-83.

197. Пиаже Жан. Избранные психологические труды. Психология интеллекта. / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – С. 55-231.

198. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении. / П. И. Пидкасистый, Б. И. Коротяев. – М., 1978. – 77 с.

199. Пискунов А. И. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. / А. И. Пискунов. – М. : Просвещение, 1981. – 528 с.

200. Подмазін С. Сутність парадигми особистосно орієнтованої освіти. / С. Подмазин. // Директор школи. – 2000. – № 7. – С. 58 – 63; № 8. – С.49 – 53.

201. Подмазін С. І. Особистісно орієнтований освітній процес. Принципи. Технології. / С. И. Подмазин. // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 2(15). – С. 37 – 43.

202. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повышения квалификации пед. кадров / Е. С. Полат – М. : Академия, 2001. – 272 с.

203. Половникова Н. О. Роль пізнавальних умінь у навчально-виховному процесі. / Половникова Н. О. // Директор школи. – 1997. – № 38 (134). – С. 3.

204. Пометун О., Пироженко Л. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. / Пометун О., Пироженко Л. – К. : А.С.К., 2005. – 192 с.
205. Пономарев Я. А. Знания, мышление и умственное развитие. / Я. А. Пономарев. – М. : Просвещение, 1967. – 264 с.
206. Пospelов Н. Н. Формирование мыслительных операций у старшеклассников. / Н. Н. Пospelов, И. Н. Пospelов – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
207. Практикум з педагогіки: Навчальний посібник: Видання 4-те / За заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. – Житомир: Житомир. Держ ун-т, 2005. – 483 с.
208. „Про програму роботи з обдарованою молоддю на 2001- 2005 роки” : Указ Президента України від 8 лютого 2001 р. № 78 // Обдарована дитина. – № 4. – 2001. – С. 2.
209. „ Про освіту” : Закон України від 04.06.91 № 34, ст.. 451 // Вісник Верховної Ради : – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 1993. № 44-46. – Грудень. (Бібліотека офіційних видань).
210. „Про загальну середню освіту” : Закон України від 04.06.91 № 34, ст.. 452 // Законодавство України про загальну освіту: Бюлетень законодавчої і юридичної політики України. – К., 1999. – № 9. – С. 31 – 54. – (Бібліотека офіційних видань).
211. Програма формування загальнонавчальних інтелектуальних умінь і навичок учнів // Мистецтво життєтворчості особистості: Наук.-метод. посібник: у 2 ч. / [Ред. рада: В. М. Доній (голова), Г. М. Несен (заст. голови), Л. В. Сохань, І. Г. Єрмаков (керівник авт. колективу) та інші.] – К. : ІЗМН, 1997.
- Ч. 2: Життєтворчий потенціал нової школи. – С. 570 – 577.
212. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. – К. : Перун, 2005. – 56 с.
213. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська література. 5-12 кл. – К. : Перун, 2005. – 46 с.
214. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів з поглибленим вивченням української літератури для шкіл з гуманітарним профілем, гімназій, ліцеїв та коледжів (авт. Семенюк Г.Ф., Цимбалюк В.І.). 8-11 кл. – К. : Генеза, 2003. – 54 с.
215. Програми для профільних класів загальноосвітніх навчальних закладів з українською мовою навчання. Зарубіжна література. 10-11 кл. – К. : Педагогічна преса, 2004. – 124 с.

216. Прокопенко Н. И. Подготовка будущих учителей к формированию у школьников интеллектуальных умений: дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / Н. И. Прокопенко. – Калуга, 1986. – 194 с.
217. Профільне навчання: теорія і практика / За ред. канд. пед. наук Л. А. Липової. – К. : ВВП „Компас”, 2007. – 192 с.
218. Пряникова В. Г. История образования и педагогической мысли: Учебник-справочник. / В. Г. Пряникова, З. И. Равкин. – М. : Новая школа, 1994. – 96 с.
219. Психология воспитания / А. Д. Грибанов, В. К. Калинин, Л. М. Кларина и др., / под ред. В. А. Петровского. – М. : Аспект Пресс, 1995. – 152 с.
220. Психология: Словарь / [под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского]. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
221. Пультер С.О., Лісовський А.М. Методика викладання української літератури в середній школі. / Пультер С.О., Лісовський А.М. – Житомир : Полісся, 2000. – 164 с.
222. П'ятницька-Позднякова І. С. Основи наукових досліджень у вищій школі : Навчальний посібник. – К. : 2003. – 116с.
223. Рабле Ф. Гаргантюа и Пантагрюель: Роман. / Ф. Рабе. [Скор. переказ з фр. І. Сидоренко, післямова В. Пашенко.] – К. : Веселка, 1984. – 223 с.
224. Райгородский Д. Я. Психология личности: Хрестоматия. / Д. Я. Райгородский. – Самара : ТЕМ, 1999. – С. 448 – 544.
225. Ратушна Л. Моделювання особистісно-зорієнтованого навчально-виховного процесу. / Л. Ратушна. // Завуч. – 2001. – № 25. – С.6.
226. Рибалка В. В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників: Монографія / В. В. Рибалка. [за ред. Г.О. Балла.] – К. : ІППО АПН України, 1998. – 160 с.
227. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / С. Л. Рубинштейн.– М. : Педагогика, 1989.
Т. 1. – 328 с.
228. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. / С. Л. Рубинштейн.– СПб. : Питер, 1999. – 720с. – (Мастера психологии).
229. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии / авт.коммент.и послесловия: Брушлинский,А.В. Брушлинский (сост.,авт.коммент.и

послесловия), К.А. Абульханова-Славская (сост.,авт.коммент.и послесловия). – СПб. : Питер, 1998. – 688с. – (Мастера психологии).

230. Рудаківська С. В. Особистісно орієнтоване навчання. / С.В.Рудаківська, О.І.Виговська. // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 4. – С. 27 – 33.

231. Русова С. Вибрані педагогічні твори: у 2 кн. / С. Русова. [за ред. О. Є. Коваленко; упоряд. О. Є. Коваленко, І. М. Пінчук.] – К. : Либідь, 1997.

Кн. 1 – 2. – 609 с.

232. Русова С. З маловідомого невідомого. – Частина 1. «Несторка української педагогічної літератури / Упорядники О. Джус, З. Нагачевський. – Івано-Франківськ : Гостинець, 2006. – 456 с.

233. Руссо Ж. Ж. Педагогическое наследие. / Ж. Ж. Руссо – М. : 1987. – 412 с.

234. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи. / О. Я. Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.

235. Савченко О. Я. Цілі й цінності реформування сучасної школи. / О. Я. Савченко. // Шлях освіти. – 1996. – № 1. – С. 20 – 23.

236. Савченко О. Я. Наукові проблеми стандартизації змісту освіти в основній і старшій школі / О. Я. Савченко // Освіта України. 2003. – № 30 С. 4–6.

237. Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю. Навчальний посібник для курсу «Історія педагогіки» / Сбруєва А. А., Рисіна М. Ю. – Суми, 1998. – 120 с.

238. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: Навчальний посібник. / А. А. Сбруєва – Суми 1999. – 300 с.

239. Семеног О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: Монографія. – Суми : ВВП Мрія-1 ТОВ, 2005. – 404 с.

240. Семеног О.М. Педагогічна практика - шлях до професійної майстерності вчителя-словесника // Педагогічна майстерність: проблема, пошуки, перспективи: Монографія / Н.Г. Ничкало, І.А. Зязюн, Л.П. Пуховська та ін. – К.; Глухів : РВВ ГДПУ, 2005. – С. 185 – 196.

241. Семеног О.М. Формування професійної майстерності майбутнього вчителя української мови і літератури // Педагогічна

186

майстерність у закладах професійної освіти: Монографія / Н.Г. Ничкало, І.А. Зязюн, М.П. Лещенко та ін. – К. : Поліграф.вид. центр ТОВ «Імекс ЛТД», 2003. – с. 202–213.

242. Семенов О.М. Активізація науково-дослідної роботи майбутніх учителів-словесників / О.М. Семенов // Рідна школа. – 2003. – № 6. – С. 28 –31.

243. Сериков В. В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. / В. В. Сериков. – Волгоград : Изд-во „Перемена”, 1994. – 178 с.

244. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості вчителя: Навчальний посібник. / С. О. Сисоєва. – К. : ІСДОУ. – 1994. – 112 с.

245. Сисоєва С. О. Основи педагогічної творчості: Підручник. / С. О. Сисоєва. – К. : Міленіум, 2006. – 346 с.

246. Сисоєва С. О. Педагогічна творчість: Монографія. / С. О. Сисоєва. – Х. – К. : Книжкове видавн. «Каравела», 1998. – 150 с.

247. Ситаров А. В. Дидактика: Учеб. пособие для студентов высш. учеб. завед. / под ред. А. В. Ситарова, В. А. Сластенина. – М. : „Академія”, 2004. – 368 с.

248. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. / М. Н. Скаткин – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.

249. Скрипченко О. В. Психологічний розвиток учнів. / О. В. Скрипченко. – К. : Радянська школа, 1974. – 104 с.

250. Сковорода Григорій: дослідження, довідки, матеріали / Упор. В. М. Нічик, Я. М. Стратій. – К. : Наукова думка, 1992. 382 с.

251. Скуратівський Л.В. Українська мова. Збірник тестів для переказів із творчими завданнями 11 кл. / Скуратівський Л.В. – К. : Прапор, 2006. – 212 с.

252. Скуратівський Л. В. Пізнавальні завдання з української мови: Посібник для вчителя. / Л. В. Скуратівський. – К. : Радянська школа, 1987. – 144 с.

253. Слободенюк Л. Рівні та прийоми розвитку учнівської рефлексії. / Л. Слободенюк. // Психолог. – 2004. – № 8 (56). – С. 8 – 9.

254. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту / М. Л. Смульсон. // Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К : СЕМ, 2001. – 274 с.
255. Смульсон М.Л. Психологія розвитку інтелекту в ранній юності: дис... доктора псих. наук : 19.00.07 / М. Л. Смульсон. – Київ, 2002. – 460 с.
256. Социологический энциклопедический словарь / Ред. Г. В. Осипов. – М. : Рассвет, 1998. – 647 с.
257. Сохор А. М. Объяснение в процессе обучения: Элементы дидактической концепции. / (Педагогическая наука – реформе школы). / А. М. Сохор. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.
258. Стернберг Р. Д. Триархическая теория интеллекта. / Р. Д. Стернберг. // Иностранная психология. – 1996. – № 6. – С. 54 – 61.
259. Степанюк А. В. Дидактичні умови формування в учнів наукового пізнання / Степанюк А. В. // Вестник МУ. – 1998. – № 3. – С. 66 – 75.
260. Степанишин Б.І. Стратегія і тактика в літературній освіті учнів:
Роздуми старого методиста-словесника, або Від «альфа» до «омеги» у викладанні рідного письменства в школі. / Степанишин Б.І. – К. : Веселка; Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2003. – 191 с.
261. Ступарик Б. М. Національна школа: витоки, становлення : Навчально-метод. посібник. / Ступарик Б. М. – К. : ІЗМН, 1998. – 336 с.
262. Супрун Л. М. Дидактические основы формирования в учащихся навыков и умений на материале предметов гуманитарного цикла / автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. М. Супрун. – К., 1975. – 20 с.
263. Сухомлинська О. Концептуальні засади розвитку історико-педагогічної науки в Україні. / Сухомлинська О. // Шлях освіти. 1999. – № 1 – С. 37-40.
264. Сухомлинська О. Деякі питання етимології педагогічного знання. / Сухомлинська О. // Шлях освіти. – 2001. № 1 – С. 2-7.
265. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5-ти томах. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1986.
Т. 1. – 686 с.
266. Сухомлинський В. О. Вибрані твори у 5-ти томах. / В. О. Сухомлинський. – К. : Радянська школа, 1986.
Т. 2. – 718 с.

267. Талызина Н. Ф., Карпов Ю. В. Педагогическая психология : психодиагностика интеллекта. / Талызина Н. Ф., Карпов Ю. В. – М., 1987. – с. 136
268. Талызина Н.Ф. Деятельностный подход к построению модели специалиста / Н. Ф. Талызина. // Вестник Высшей школы. – 1986. – № 3. – с. 10–14.
269. Теоретично-методичні проблеми навчання і виховання: Зб. наук. праць: педагогічні науки / Київський міжрегіональний ін-т удосконалення вчителів ім. Бориса Грінченка / Н.М. Бібік (ред.кол.). – К. : Фенікс, 2000. – 159с.
270. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / Под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера; Научн. исслед. ин-т общей педагогики АПН СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 320 с.
271. Теорія і практика діяльності загальноосвітніх закладів нового типу в Україні: Наук.-метод. посіб. / За ред. В. Ф. Паламарчук. – Кіровоград, 2000. – 313 с.
272. Теорія і методика особистісно орієнтованого навчання: методичний посібник / Укладачі: Л. В. Кондрашова, Т. М. Прокоп'єва, С. С. Вайнер. – Кривий Ріг, 2005. – 82 с.
273. Токмань Г. Методика викладання української літератури в старшій школі: екзистенціально-діалогічна концепція. / Токмань Г. – К. : Міленіум, 2002. – 168 с.
274. Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. / Л. Н. Толстой. – М. : Педагогика, 1989. – 544 с.
275. Топузов О. М. Інтелектуальний розвиток учнів у проблемному навчанні. / О. М. Топузов. // Рідна школа. – 2006. – № 11. – С. 16-18.
276. Требования к знаниям и умениям школьников. Дидактико-методический анализ. / Под ред. А. А. Кузнецова. – М. : Педагогика, 1987. – 175 с.
277. Трубачева С. Е. Дидактичні засади реформування змісту шкільної освіти. / С. Е. Трубачеві. // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи: Зб. наук. праць Уманського держ. пед. університету ім. Павла Тичини. – К. : Науковий світ, 2002. – Вип. 1. – С. 32 – 34.
278. Турищева Л. В. Формирование у старшеклассников способов решения учебно-логических задач: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Л. В. Турищева. – Харьков, 1998. – 206 с.
279. Тутушкин М. К. Практическая психология для педагогов и родителей. / М. К. Тутушкин. – СПб. : Дидактика Плюс, 2000. –

352 с.

280. Українська педагогіка в персоналіях : у 2 кн. Кн. 2 : Навч. посібник / За ред. О. В. Сухомлинської. – К. : Либідь, 2005. – 552 с.

281. Унт И. Э. Повышение эффективности методов самостоятельной работы учащихся. / И. Э. Унт. // Проблемы методов обучения в современной общеобразовательной школе. – М. : Педагогика, 1980. – С. 133 – 137.

282. Усова А.В. Формирование учебных умений и навыков учащихся на уроках физики. / А. В. Усова, А. А. Бобров. – М. : Просвещение, 1988. – 112 с.

283. Усова А. В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий. / А. В. Усова. – Челябинск : Изд-во Челябинского гос. пед. ин-та, 1979. – 86 с.

284. Ушинский К. Д. Вибрані педагогічні твори. В 2 т. / Ред.. кол.: В. Н. Столетов (гол.) та ін. – К. : Рад. Школа, 1983. – Т.1. – 488 с.

285. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Спроба педагогічної антропології. // Вибрані педагогічні твори: у 2-х т. / К. Д. Ушинський. – К. : Радянська тшкола, 1982.

Т. 1. – 488 с.

286. Федоренко Е. И. Формирование логических умений учащихся основной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. И. Федоренко. – Харьк. ун-т внутр. дел. – Х., 1998. – 233 с.

287. Фіцула М. М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих пед. закладів освіти. / М. М. Фіцула. – К. : Видавничий центр „Академія”, 2000. – 544 с.

288. Философский словарь. / Под ред. И. Т. Фролова. – М. : Политиздат, 1987. – 588 с.

289. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. энциклопедия, 1983. – 837 с.

290. Формирование умений и навыков учебного труда в процессе обучения школьников. Сборник научных трудов / АПН СССР, НИИ общ. педагогики; [под ред. В. В. Краевского, А. В. Усовой.] – М. : НИИОП, 1981. – 80 с.

291. Франко І. Я. Педагогічні статті і висловлювання / Уповн. Ред.. О. Г. Дзеверін. – К. : Радянська школа, 1980. – 299 с.

292. Френе С. Избранные педагогические сочинения. / С. Френе. – М. : Прогресс, 1990. – 304 с.

293. Фридман Л. М. Психологический справочник учителя. / Л. М. Фридман, И. Ю. Кулагина. – М. : Просвещение, 1991. – 287 с.

294. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: принципи умови, забезпечення: Монографія / А. В. Фурман. – К. : Правда Ярославичів, 1997. – 340 с.
295. Фурман А. В. Модульно-розвивальне навчання: передумови, новації, впровадження / А. В. Фурман // Освіта і управління. – 1997. – Т.1. № 4 – С. 94-120.
296. Хамблин Д. Формирование учебных навыков. / Д. Хамблин. – М. : Педагогика, 1986. – 160 с.
297. Холмурадов Т. Е. Формирование интеллектуальных умений у учащихся V-VII кл. в процессе трудового обучения: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Т. Е. Холмурадов. – М., 1992. – 238 с.
298. Холодная М. А. Психология интеллекта: парадоксы исследования. / М. А. Холодная. – Томск, 1997. – 390 с.
299. Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования. / А. В. Хуторской. // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 107 – 114.
300. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. / А. В. Хуторской. // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 64.
301. Хуторской А. В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения. / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2004. – 541с.
302. Хуторской А. В. Современная дидактика. Учебник для вузов. / А. В. Хуторской. – СПб : Питер, 2001. – 544 с.
303. Чехлова З. Ф. Деятельность – основа формирования личности школьника: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / З. Ф. Чехлова. – Санкт-Петербург, 1991. – 436 с.
304. Черепанов В. С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях. / В. С. Черепанов. – М. : Педагогика, 1989. – 152 с.
305. Черній А. М. Дисертація як кваліфікаційна наукова праця / А. М. Черній. – К. : Арістей, 2004. – 231 с.
306. Чошанов М. ТМИ – теория множественного интеллекта. / М. Чошанов. – М., 1992. – 88 с.
307. Шамова Т. И. Воспитание сознательной дисциплины школьников в процессе обучения. / Т. И. Шамова, К. А. Нефедова. – М. : Педагогика, 1985. – 104 с. – (Воспитание и обучение. Б-ка учителя)
308. Шамова Т. И., Давыденко Т. М. Управление процессом формирования системы качеств знаний учащихся: метод. пособие. /

- Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко. – М. : „Прометей” МГПИ, 1990. – 112 с.
309. Шейко В. М., Кушнарченко Н. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : Підручник. / Шейко В. М., Кушнарченко Н. М. – 5-те вид. – К. : Знання, 2006. – 307 с.
310. Щоденник індивідуальних спостережень за творчим зростом особистості : (пакет методик самопізнання і самовизначення) / Укладач І. В. Лов'янова. – Кривий Ріг, 2005. – 47 с.
311. Ягупов В. В. Педагогіка: Навчальний посібник. / В. В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
312. Ягупов В. В. Дидактичні поняття: «навчальний процес» чи «процес навчання». / В. В. Ягупов. // Рідна школа. – 2000. – № 2. С. 16–19.
313. Якиманская И. С. Технология личностно-ориентированного образования. / И. С. Якиманская. – М. : ТЕК, 2000. – 80 с.
314. Якиманская И. С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. / И. С. Якиманская. – М. : ТЕК, 1996. – 226 с.
315. Якиманская И. С. Развивающее обучение. / И. С. Якиманская. – М. : Педагогика, 1995. – 144 с.
316. Якиманская И. С. Проблемы обучения и развития в трудах Н.А. Менчинской. / И. С. Якиманская. // Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 79 – 89.
317. Якиманская И. С. Разработка технологи личностно-ориентированного обучения. / И. С. Якиманская. // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 28 – 37.
318. Якиманская И. С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьников. / И. С. Якиманская. // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 64 – 77.
319. Якиманская И. С. Формирование интеллектуальных умений и навыков. / И. С. Якиманская. – М., 1979. – 88 с.
320. Яковенко С. В. Познавательные задачи как средство повышения эффективности учебного процесса : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.09 „Теорія навчання.” / С. В. Яковенко. – К, 1991. – 20 с.
321. Ярошенко О. Г. Проблема групової навчальної діяльності школярів: дидактико-методичний аспект. / Ярошенко О. Г. – К. : Станіца, 1990. С. 92-99.

322. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей: [пер. с нем. / Ахим Бююль, Петер Цедиль.] – СПб. : Питер, 2002. – 608 с.
323. Feuerstein R. Process an Content in Education. / R. Feuerstein. // Supporting the Spiritof Learning. – San Francisco, 1997. – P. 12 – 25.
324. Gardner H. Frames of Mind. / H. Gardner. – N. Y., 1985. – 150 p.

Навчальне видання

БАШМАНІВСЬКИЙ О. Л.

**ФОРМУВАННЯ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ УМІНЬ
СТАРШОКЛАСНИКІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ПРЕДМЕТІВ
МОВНО-ЛІТЕРАТУРНОГО ЦИКЛУ**

МОНОГРАФІЯ

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку . Формат 60х90/16. Ум. друк. арк..
Обл. вид. арк. 2.3. Друк різнографічний.
Гарнітура Times New Roman. Зам. 260. Наклад 100.

Видавництво Житомирського державного університету
імені Івана Франка
Свідоцтво про державну реєстрацію:
серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.
м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40
електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua